



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

## Unge på kanten

*Et kompetence- og praksisudviklende aktionsforskningsprojekt*

Borchmann, Thomas

*Publication date:*  
2013

*Document Version*  
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Borchmann, T. (2013). *Unge på kanten: Et kompetence- og praksisudviklende aktionsforskningsprojekt*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Unge på kanten

*et kompetence- og praksisudviklende  
aktionsforskningsprojekt*

**En bog af**

Grundforløbsunderviserne og vejledere ved Social- og Sundhedsskolen i Skive/Thisted/Viborg og Djursland-afdelingen under Randers Social- og Sundhedsskole & Thomas Borchmann.





# Unge på **kanten**

*- et kompetence- og praksisudviklende  
aktionsforskningsprojekt*

Grundforløbsunderviserne og vejledere ved Social- og Sundhedsskolen i Skive/  
Thisted/Viborg og Djursland-afdelingen under Randers Social- og Sundheds-  
skole & Thomas Borchmann.

Unge på kanten

© 2013, Grundforløbsunderviserne og vejledere ved Social- og Sundhedsskolen i Skive/Thisted/Viborg og Djursland-afdelingen under Randers Social- og Sundhedsskole & Thomas Borchmann.

Tryk: PRinfoHobro

Cover og opsætning: Line Schartau, [www.lineschartau.dk](http://www.lineschartau.dk)

ISBN: 978-87-995620-2-2

Netpublikationsnr. 978-87-995620-3-9

Samarbejdspartnere og sponsorer:

Institut for Kommunikation og psykologi, Aalborg Universitet

Social- og sundhedsskolen STV · Arvikavej 7 · 7800 Skive

Randers Social- og Sundhedsskole · Minervavej 47 · 8960 Randers SØ

Region Midtjylland·Regionshuset Viborg·Skottenborg 26 · 8800 Viborg.

# Indholdsfortegnelse



## Kapitel 1

### *Unge på kanten – et kompetence- og praksisudviklende aktionsforskningsprojekt*

1.1. Hvad er aktionsforskning?	17
1.2. Forskellige aktionsforskningsvarianter	21
1.3. Selvførståelse og opstillede mål i projekt "Unge på kanten"	25
1.4. Organiseringen af projekt "Unge på kanten"	27
1.5. Opsamling	29

## Kapitel 2

### *Afsættet: Et kig på differentieringsbegrebet*

2.1. To forskellige udgangspunkter for opkvalificering af differentieringspraksisser	33
2.2. Generelt om differentiering og differentieringens "hvad" og "hvorfor" og "hvordan"	34
2.3. Tre kritiske teser om differentiering	36
2.4. Tre positive og retningsgivende teser om differentiering	45
2.5. Opsamling	48

## Kapitel 3

### *Aktivitetsgruppe I: Beskrivelse af principper og procedurer for en række forskellige differentieringsaktiviteter gennem eksplicitering af mulige udgangspunkter*

3.1. Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for uddannelsesindplacering, classesammensætning, gruppeindplacering og elevfastholdelse	52
3.2. Udvikling af en analysemodel	60
3.3. Opsamling	70

## Kapitel 4.

### *Aktivitetsgruppe II: Kortlægning af allerede anvendte differentieringstiltag og eksisterende skjulte sådanne samt udvikling og afprøvning af ny differentieringsdesign*

4.1. Allerede igangsatte differentieringstiltag på de to skoler	76
4.2. Eksplicitering af skjulte differentieringspraksisser som udgangspunkt for opstilling af en taksonomi for alternative differentieringsunderstøttende undervisningsdesign	79



4.3. Eksperimenter med ny og revitaliserede design .....	81
4.4. Tværgående erfaringer i forbindelse med de gennemførte eksperimenter .....	102
Opsamling .....	103

## Kapitel 5

### *Aktivitetsgruppe 3: Arbejde i forhold til lærerbevidstgørelse*

5.1. Udvikling og afprøvning af elevspejlsøvelsen .....	107
5.2. Lærerbevidsthed: Etablering af sprog for systempres og reaktionsmønstre .....	110
5.3. Etablering af metarutiner .....	117
5.4. Opsamling .....	117

## Kapitel 6

### *Sammenfatning, proceserfaringer og exitstrategier*

6.1. Sammenfatning .....	121
6.2. Proceserfaringer .....	125
6.3. Exitstrategier .....	126

## Kapitel 7

### *Forslag til læsning*

7. Forslag til læsning: .....	131
-------------------------------	-----

# Forord

## *Om projekt ”Unge på kanten”*

Denne bog er et første skrivesultat af projekt ”Unge på kanten”. Bogen indeholder en beskrivelse af en række af de aktiviteter, der blev iværksat i forbindelse med projektets gennemførelse. Hovedformålet med det toårige projekt, der blev startet op i august 2011 af undervisere og vejledere fra Social- og Sundhedsskolen i Skive/Thisted/Viborg og Djursland-afdelingen under Randers Social- og Sundhedsskole, var at udvikle kvaliteten i det grundforløb, der er adgangsgivende til social- og sundhedsuddannelserne ved de to skoler. De overordnede mål for dette udviklingsarbejde var at øge og forbedre differentieringstilbud og differentieringspraksisser. Mål der dels skulle indfries gennem opkvalificering af de lærerkræfter, der var tilknyttet grundforløbet, så der kunne arbejdes mere bevidst med differentiering, dels gennem udvikling af værktøjer og undervisningsdesign, der kunne understøtte et mere rummeligt, fleksibelt og aktivt differentierende grundforløb. Projektet blev gennemført i samarbejde med Thomas Borchmann, Institut for Psykologi og Kommunikation, Aalborg Universitet og muliggjort gennem økonomisk støtte fra Region Midtjylland.



## 0. Bogens opbygning

Bogen består af seks kapitler. I det første kapitel "*Unge på kanten – et kompetence- og praksisudviklende aktionsforskningsprojekt*" redegør vi for den metodiske ramme og selvforståelse, som vi anlagde for projektet. Vores valg faldt her på aktionsforskningsformen, som både kan anvendes til praksisudvikling og til kompetenceudvikling af de, der foretager praksisudviklingsaktiviteterne. I det første kapitel giver vi derfor en kort redegørelse for, hvad aktionsforskning er. Desuden giver vi en redegørelse for en række forskellige varianter af aktionsforskning og forskellige tanker om brugen af aktionsforskning som et medium for kompetence- og praksisudvikling. Endeligt giver vi også en kort præsentation af de mål, som vi indledningsvis formulerede for projektet og en redegørelse for, hvordan vi konkret tilrettelagde og organiserede det.

I kapitel to "*Et kig på differentieringsbegrebet*" redegør vi for projektets afsæt i en kritisk, men også positivt retningsgivende granskning af differentieringsbegrebet og den moderne optagethed af differentiering. I forbindelse med denne granskning formulerer vi *s seks* teser om differentiering bestående af hhv. tre kritiske teser og tre positive teser. Den første kritiske tese er dels formuleret som en kritik af uklarheder ved differentieringsbegrebet, dels formuleret som en advarsel mod for snævre differentieringsgrundlag og lyder "*Differentieringsbegrebet er uklart, og både opfattelsen af begrebet og det anlagte udgangspunkt for differentiering kan hurtigt blive for snævre*". Den anden kritiske tese retter sig dels mod nogle af de mulige konsekvenser af et ukritisk livtag med differentieringsbegrebet, dels mod nogle problematiske tendenser i samtidens optagethed med differentiering og lyder "*Optagetheden af differentiering kan komme til at ignorere værdier i den allerede eksisterende praksis og mainstream-optagetheden har måske selv både en problematisk ladning og for vidtgående ambitioner*". Den tredje kritiske tese om differentiering retter sig endeligt mod de øvrige fokustab, der kan følge i kølvandet på for ensidige bestræbelser på differentiering, og er formuleret som følger "*Optagetheden af differentiering kan fjerne fokus fra lærerens betydning eller i det mindste indskrænke det anlagte fokus*".

I forlængelse af disse tre kritiske teser formulerer vi dernæst tre positive teser, som alle tjener som rettesnore for projektets videre aktiviteter. Teser og aktiviteter som beskrives i de efterfølgende tre kapitler.

I kapitel tre ser vi nærmere på den gruppe af aktiviteter, der blev udført i forlængelse af den første positive tese om differentiering. En tese der lyder ”*Differentieringsaktiviteter kan have mange forskellige udgangspunkter og disse udgangspunkter bør netop ses som mulige sådanne*”. Disse aktiviteter bestod bl.a. i 1) formulering af mulige udgangspunkter og principper for uddannelsesindplacering, klasse-sammensætning, gruppeindplacering og elevfastholdelse og 2) udvikling af en analysemodel, der kan anvendes i forbindelse med bestræbelser på at komme til forståelse af elevadfærd, der umiddelbart skønnes at være problematisk eller uhensigtsmæssig for eleven selv.

I kapitel fire ser vi nærmere på nogle af de aktiviteter, der blev udført i forlængelse af den anden positive tese om differentiering. Denne tese lyder ”*Vi differentierer allerede i meget af det, vi gør og kan fortsat bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation som afsæt - og bløde dannelsesmål som retningsangivelse for - differentieringsinitiativer*”. De aktiviteter, som vi foretog i denne forbindelse, var bl.a. 1) en kortlægning af allerede anvendte differentieringsinitiativer og igangsatte differentieringseksperimenter, 2) afsøgning af praksis for skjulte, men ikke ekspliciterede og delte differentieringspraksisser og endeligt 3) udvikling og afprøvning af ny design for differentiering.

I kapitel fem tages der afsæt i den tredje positive tese om differentiering, der lyder ”*Læreren - og en både reflektiv og kritisk lærerbevidsthed - er en vigtig forudsætning for differentiering*,” og vi ser nærmere på det arbejde, der blev udført for at understøtte en sådan bevidsthed og refleksivitet. Her præsenterer vi bl.a. en elevspejlsøvelse, der er beregnet til at øge den enkelte lærers kendskab til egne forståelsesmønstre og vores refleksioner over en række markante samtidspres, der kan tænkes at influere på vores tanke- og handlemønstre som undervisere.

I kapitel seks samler vi op på projektets resultater og processer, ligesom en række exitstrategier for projektet fremlægges. Endeligt indeholder bogen også en

emneorganiseret liste over litteratur, der kan konsulteres af de, der måtte ønske at grave dybere i nogle af de emner, der tages op undervejs.



# Kapitel 1

*Unge på kanten – et kompetence- og praksis-  
udviklende aktionsforskningsprojekt*





# Kapitel 1.

## *Unge på kanten – et kompetence- og praksisudviklende aktionsforskningsprojekt*

Projekt ”Unge på kanten” blev i sit udgangspunkt tilrettelagt som et aktionsforskningsprojekt. Dvs. et projekt hvor underviserne i samarbejde med en ekstern sparringspartner påtog sig rollen som forskere og gennemførte både forskning og aktioner i egen praksis. Forskning og aktioner der i lige dele sigtede på lokal kompetence- og praksisudvikling og på udledning af alment brugbar viden. Derfor indeholder dette kapitel også en nærmere redegørelse for, hvad aktionsforskning er for en størrelse. I tillæg til denne generel introduktion giver vi også en redegørelse for en række forskellige varianter af aktionsforskning og en redegørelse for forskellige tanker om brugen af aktionsforskning som et medium for kompetenceudvikling. Endeligt giver vi også en redegørelse for de mål, som vi indledningsvis opstillede for projektet og en redegørelse for, hvordan vi tilrettelagde og organiserede det.

### 1.1. Hvad er aktionsforskning?

Når man skal give en introduktion til aktionsforskning er det nødvendigt at starte med at tage et forbehold. Et forbehold der siger, at det slet ikke er så let at give en både entydig og udtømmende definition af, hvad aktionsforskning er.

#### **Aktionsforskningsbegrebets oprindelse:**

Betegnelsen aktionsforskning tillægges oftest psykologen Kurt Levin. Levin, der blandt andet er kendt for sloganet, at *”forskning der kun bliver til bøger ikke er tilstrækkelig”*, beskrev selv aktionsforskning som *”comparative research on the conditions and effects of various forms of social action and research leading to social action”*. En forskning som benytter *”a spiral of steps, each of which is composed of a circle of planning, action and fact-finding about the result of the action”*.

(Lewin, 1946)

Grunden hertil er, at man nemt kan komme til at lave en definition, der er så eksklusiv eller snæver, at mange, der betegner sig selv som aktionsforskere, ville falde uden for definitionens rammer. Prøver man derfor i stedet at give en bred definition, kan man tage afsæt i fem forskellige kendetegn. Disse fem kendetegn er dog alle åbne for forskellige fortolkninger og er derfor også nogle, der kan resultere i forskellige udmøntninger i praksis. De fem kendetegn er hhv. 1) at aktionsforskning er en praksisform, der har *en ambition om at bringe "forskning" og "aktion" (dvs. handling eller forandring) tættere sammen*, 2) at aktionsforskning har *et praksisrelevant forandringssigte*, 3) at aktionsforskning tilrettelægges som *en cyklisk proces* bestående af både forsknings- og aktionskomponenter, 4) at aktionsforskning tilstræber *en deltagelsesøgende eller samarbejdsorienteret udfoldelsesmodus* og endeligt 5) at aktionsforskning har et sigte om at levere *et dobbeltbidrag i form af hhv. lokal praksisudvikling og en mere generel videnuddledning*.

#### De fem karakteristika ved aktionsforskning:

- Aktionsforskning er en praksisform, der har en ambition om at bringe "forskning" og "aktion" (dvs. handling eller forandring) tættere sammen
- Aktionsforskning har et praksisrelevant forandringssigte
- Aktionsforskning tilrettelægges som en cyklisk proces bestående af både forsknings- og aktionskomponenter
- Aktionsforskning tilstræber en deltagelsesøgende eller samarbejdsorienteret udfoldelsesmodus
- Aktionsforskning har et sigte om at levere et dobbeltbidrag i form af hhv. lokal praksisudvikling og en mere generel videnuddledning

At aktionsforskning har en ambition om *at bringe forskning og aktion sammen* betyder konkret, at de, der bedriver aktionsforskning, tilstræber, at forskningsaktiviteter omsættes i konkrete praksisændringer, eller at praksisændringer opkvalificeres af forudgående forskning. Denne sammenkobling af aktiviteter kan f.eks. søges opnået ved at udstyre allerede etablerede forskere med påbud om at vælge både praksisrelevante problemstillinger og aktionsforpligtelser eller ved at udstyre allerede etablerede praksisudviklende aktører/praktikere med et påbud om forskning. Herimellem er der selvfølgelig en række mellemveje, hvor f.eks. et ligeværdigt og næsten rolleidentisk samarbejde mellem en eller flere eksterne

forskere og en gruppe af praksisdeltagere er en almindelig måde at tilrettelægge et aktionsforskningsprojekt på.

At aktionsforskning er kendetegnet ved at have et *praksisrelevant forandringssigte*, betyder konkret at aktionsforskning i sit udgangspunkt henvender sig mod - og søger at løse - et eller flere problemer i en praksis. Det praksisrelevante forandringssigte er imidlertid også et kendetegn, der kan gives indhold til på flere forskellige måder. Bl.a. fordi der ikke er sagt noget om, hvorvidt bestemmelsen af relevansen af det eller de problemer, man skal arbejde med, bør eller skal være underlagt en demokratisk dialog, eller om et anlagt forandringssigte kan eller bør indeholde ambitioner om forbedringer i etisk eller politisk forstand. Dvs. forbedringer i form af f.eks. udligning af magtforskelle, anerkendelse af interesser eller rettigheder, øget retfærdighed, skånsomhed eller hensynsfuldhed m.v.. For nogle aktionsforskere er både den demokratiske aktivering af alle projektdeltagere i dialogen omkring mulige problem- og problemløsningsbestemmelser samt anlæggelse af de etiske/politiske forbedringssigter, som vi senere skal se, centrale og næsten konstitutive karakteristika ved aktionsforskning, mens de for andre aktionsforskere ikke tænkes som sådanne, for så vidt som disse muligheder overhovedet overvejes.

Aktionsforskningsprojekters *cykliske proces* dækker som kendetegn over, at alle aktionsforskningsprojekter sigter mod at foretage et eller flere gennemløb af en cyklus bestående af en række faseopdelte aktiviteter, hvor hhv. undersøgelser, analyser, handlinger og evalueringer foretages. For en umiddelbar betragtning kunne man tro, at dette kendetegn var et noget mere entydigt kendetegn, som ingen ville kunne give forskelligt indhold til. Dette fordi en cyklisk vekselvirkning mellem forskning og aktion netop er det centrale middel til indløsning af aktionsforskningens grundlæggende ambition om at koble forskning og aktion tættere sammen. Men også dette kendetegn er åbent for meget varierede fortolkninger. Bl.a. fordi et spørgsmål om forskningens og aktionens indbyrdes samspil og gensidige status i forhold til fuldbyrdelsen af et aktionsforskningsprojekts sigte om både at levere et bidrag til generel videnedledning og lokal aktion også lurer lige under overfladen. I forhold til spørgsmålet om den gensidige vægtning og sekvens af hhv. undersøgelser og eksperimenter gælder det f.eks.,

at nogle aktionsforskere vil betragte forudgående undersøgelser og analyser som meget ”tunge” og for en efterfølgende handlingsfase nødvendigt opkvalificerende aktivitet (*forskning føder aktion*), mens andre i stedet vil vægte handlingsfasen som den egentlige dataindsamlende aktivitet (*aktion føder forskning*).

Det fjerde kendetegn, som man kan fremhæve ved aktionsforskning, er en deltagelsesøgende eller samarbejdsorienteret udfoldelsesmodus. Også her er der et forholdsvis stort rum for fortolkning af, hvad dette betyder i praksis. Fortolkninger der bl.a. er forskellige, fordi nogle aktionsforskere primært betragter aktionsforskning som noget, en forsker laver med hjælp fra en gruppe praktikere, mens andre betragter aktionsforskning som noget, en gruppe praktikere selv gør. Det være sig alene eller med assistance fra en forsker udefra. I en meget blodfattig udgave af et aktionsforskningsprojekt kunne ambitionen om en ”deltagelsesøgende” eller samarbejdsorienteret operationsmodus f.eks. blot bestå i, at en allerede etableret forsker udvider egen deltagelsesrolle til at levere løbende input til et udviklingsprojekt, som nogle andre har sat i gang i praksis. Som hovedregel opfattes ambitionen om deltagelsesøgning dog som noget, der drejer sig om de mennesker, der er tilstede i den praksis, hvor problemet findes. Dvs. at det er deres forskningsdeltagelse, der søges øget gennem en eller anden form for samarbejde. Her gælder det dog også, at denne øgning kan være større eller mindre og gå fra alt fra at give disse en udvidet informantrolle til at lade alle indgå i en ligestillet udfyldelse af forskerrollen. I den anden ende af spektret, hvor et fuldblodsaktionsforskningsprojekt tænkes som praktikerens egen (assisterede eller ikke-assisterede) udviklingsmetode eller mulige praksisudviklingsidentitet, kan en udefrakommende forskers rolle oven i købet ændres til at have et mindre forskningspræget tilsnit. F.eks. bestemmes som en facilitator, organisator- eller koordinatorfunktion eller ligefrem hævdes at være overflødiggjort.

Et femte kendetegn, som man kan fremhæve ved aktionsforskning, er endeligt sigtet om at ville levere et dobbeltbidrag i form af hhv. lokal praksisudvikling og en mere generel videnuddledning. Også dette kendetegn kan siges at være åbent for meget forskellige fortolkninger. Normalt vil dette sigte om et dobbelt bidrag opfattes som et trade-off, der må afvejes og håndteres i ethvert projekt. Til forskel fra en sådan forholdsvis pragmatisk indstilling kan aktionskomponenten

imidlertid også betragtes som et middel til indløsning af et forskningsmål, hvorfor samme altid må tilpasses dette mål - eller alternativt opskrives til at være det centrale, dvs. det som forskningsambitionen så må underlægge eller tilpasse sig.

Når man påtænker de forskellige fortolkninger, der er mulige at foretage af de fem kendetegn, kan det ikke undre, at der findes mange forskellige måder at tænke om aktionsforskning på. Og også mange måder at bedrive det på i praksis. Antallet af måder kan dog mindskes lidt, hvis man forsøger at inddele de mange forskellige detailartikulationer af aktionsforskning i en række hovedvarianter. Til dette formål anvendes hyppigt en tredeling bestående af hhv. *teknisk*, *praktisk* og *kritisk* emancipatorisk aktionsforskning. I det efterfølgende afsnit vil vi derfor kigge nærmere på denne tredeling og eksemplificere de tre forskellige aktionsforskningstyper i forhold til et og samme case-eksempel. Her har vi naturligvis valgt at lade eksemplet være et aktionsforskningsprojekt omkring opkvalificering af differentieringspraksisser. Et aktionsforskningsprojekt hvor opkvalificeringen sker gennem lige dele kompetence- og praksisudvikling.

## 1.2. Forskellige aktionsforskningsvarianter

Skellet mellem *teknisk*, *praktisk* og *kritisk emancipatorisk* aktionsforskning udpeger tre forskellige hovedtyper af aktionsforskning.

*Teknisk aktionsforskning* er karakteriseret ved at have sin forankring i et traditionelt naturvidenskabeligt verdens- og videnskabssyn og dermed en ambition om at frembringe *forklaringer*. Verden opfattes som en af os uafhængigt foreliggende virkelighed, som vores teoridannelser gradvist kan tilnærme sig, så øgede muligheder for forudsigelse og dermed kontrol opnås. Inden for denne form for aktionsforskning adresseres politiske spørgsmål og værdispørgsmål typisk ikke - eller opfattes ikke som relevante spørgsmål for forskningsaktiviteter. Problemstillinger og løsningsforslag anskues derfor heller ikke som nogle, der kan være ideologisk "inficerede" i deres formulering eller aktivt konstituerede af grundlæggende interessekonflikter mellem grupper af mennesker. Dette betyder også, at forskerens egne og øvrige forskningsdeltageres problemopfattelser

sjældent opfattes som mulige problemkilder eller som noget, der kan indeholde uhensigtsmæssige begrænsninger. På processiden antages den eksterne forskers objektive interesse typisk at give mulighed for at opstille en upartisk problemformulering, hvorefter omfattende undersøgelser og konsultation af eksternt genererede videnmængder antages at kunne danne en basis for identifikation af mulige problemløsningsstrategier, som så efterfølgende kan testes. Projektgennemførelsen er derfor ofte tungt præget af forsknings- og testkomponenter kombineret med hjemtagning af viden samt forsøget på ressourceøkonomisk efterlevelse af traditionelle videnskabelige kriterier for god forskning.

Skulle man tilrettelægge et aktionsforskningsprojekt omkring opkvalificering af differentieringspraksisser inden for rammerne af denne forståelse, ville man i udgangspunktet anskue praksisproblemet om en (oplevet) manglende tilstrækkelighed af - eller kvalitet i - den differentiering, man allerede laver eller ikke laver, som forankret i en manglende viden om, hvad der skal til for at lave denne. En manglende viden og ikke så meget andet. En eller anden form for indledende analyse af differentieringsbegrebet ville formentligt blive foretaget med henblik på konkretisering af begrebet, men mere dybdegående analyser af evt. bagvedliggende interesser eller interessekonflikter og disses evt. afsmitning på måden, der tales og tænkes om differentiering, ville være fraværende. Processen ville for et projekt med et bredt anlagt sigte om opkvalificering af differentieringspraksisser via kompetence- og praksisudvikling derfor typisk være præget af hjemtagning af, hvad der måtte tælle som "state of the art" viden om differentiering, deling og tilegnelse af denne samt eksperimenter med at tilpasse eller videreudvikle denne i praksis. Betragtet som en kompetenceudviklingsproces ville hovedgevinsterne ved deltagelse i et sådan projekt dels være den videnøgning som undersøgelser, videnhjemtagning og afprøvning kunne medføre, dels den øgede metodebeherskelse der følger ved afprøvningen af en forskeridentitet.

**Teknisk aktionsforskning:**

John og Henry starter et aktionsforskningsprojekt op under inspiration af den tekniske aktionsforskning. Projektet er karakteriseret ved en fikseret problemformulering og en forholdsvis stram faseopdeling. Der bruges omfattende ressourcer på videnhjemtagning og undersøgelser forud for iværksættelsen af få, men nøje monitorerede eksperimenter. Projektet inkluderer ikke en egentlig kritisk granskning af differentieringsbegrebet.

*Praktisk aktionsforskning* er til forskel fra teknisk aktionsforskning karakteriseret ved at have humanvidenskabelige aspirationer om *forståelse*. Målet er således at forstå situationer, problemer og praksisser bedre, så man i fremtiden kan handle mere kvalificeret i forhold til disse. De praksisser, man beskæftiger sig med, betragtes som lokale domæner, i hvilke problemer kan opstå som presserende optagetheder blandt grupper af lokale praksisudøvere. Forudsætningen for en bedre begribelse af disse problemer og en fremtænkning af mulige forslag til løsning (eller opløsning) heraf er imidlertid *dels* forståelsen af de pågældende problemers unikke eller situationelle træk, *dels* forståelsen af egen problemanskuelses evt. bidrag til problemets konstitution. Forudsætningen for at opnå en dybere forståelse af en given situation antages imidlertid ikke at være frihed fra bias, men i stedet en evne til at rekonstruere den bias vi ser igennem - og da denne begribelse antages bedst at kunne foretages *in situ*, er praktisk aktionsforskning på processiden oftest karakteriseret ved iværksættelse af en praktikergruppes problemudforskende dialog og efterfølgende eksperimenter. En dialog og en eksperimenteren som givet det forholdsvis åbne mål om opnåelse af en dybere og/eller mere nuanceret forståelse og en opkvalificeret handlingspraksis er karakteriseret ved at være tentativ og refleksiv og ikke rigidt orienteret mod efterlevelse af forskningskrav om variabelkontrol og gentagelighed.

Skulle man tilrettelægge et aktionsforskningsprojekt omkring opkvalificering af differentieringspraksisser inden for rammerne af denne forståelse, ville man indlede med en problemgranskning. Dette ud fra antagelsen om, at problemer kan have mange forskellige kilder og anskues på mange forskellige måder. Den viden eller øgede forståelse, som man ville tilstræbe i et sådant projekt, kunne vedrøre problemløsningsstrategier og disses mulige effekter, men kunne også



vedrøre en viden om problemets muligt mangfoldige karakter og de mulige kilder til vores fokus på bestemte dele heraf. Endeligt ville den viden, som vi kunne eftertrage i et sådan projekt, også kunne anskues som en størrelse, som vi faktisk allerede var i besiddelse af og praktiserede uden egentlig bevidsthed herom og derfor som noget, der skal ekspliciteres eller findes frem snarere end hentes udefra eller genereres fra bunden af. Både den engelske ”Teachers as researchers bevægelse” og idealet om ”den reflektive praktiker”, har således fundet grobund i - og givet praktisk indhold til - den praktiske aktionsforskning.

### **Praktisk aktionsforskning:**

Inge og Niels starter et aktionsforskningsprojekt op under inspiration af den praktiske aktionsforskning. Projektet er karakteriseret ved opstillingen af en række tentative problemformuleringer samt iværksættelsen af en række forsøg på løsning af de oplevede problemer/forbedring af de valgte praksisser. Erfaringer med forsøgene på problemløsning/ praksisforbedring granskes og anvendes både til belysning og evt. reformulering af de oplevede problemers karakter samt til eksplicitering af situationsbunden viden.

*Kritisk-emancipatorisk aktionsforskning* har sin rod i den kritiske teori og idealet om *frigørelse*. Modsat den tekniske aktionsforskning opfattes denne verdens fænomener ikke som tidløse og universelle - og forskningens valg af problemer heller ikke som værdineutralt. Den praktiske aktionsforsknings ambition om øget forståelse af eget og andres bidrag til problemkonstitution deles, men artikuleres i stedet i sigtet om bevidstgørelse, da både forståelser, handlinger og oplevede uoverensstemmelser herimellem anskues som systematisk (for-)styrede af underliggende forhold. Det forhold, at vores forståelse og handlinger ”styres” eller inficeres af både den historisk-samfundsmæssige - og lokale organisatoriske kontekst -, de udfoldes i, gør tilvejebringelse af muligheder for en kritisk udforskning og emancipatorisk demaskering af de forhold og ideer, der forstyrrer realiseringen af autentiske værdier eller social retfærdighed i det hele taget til et væsentligt forsteanliggende i kritisk aktionsforskning. Denne demaskering søges opnået ved at lade både valget og formuleringen af problemstillinger foregå i ”herredømmefri” dialogrum, der typisk organiseres af en udefrakommende deltager. I dette rum formuleres ofte en række kritiske teser, der bruges som pejlemærker for en efterfølgende realisering af alternative praksisformer.

Skulle man tilrettelægge et aktionsforskningsprojekt omkring opkvalificering af differentieringspraksisser inden for rammerne af denne forståelse, ville hovedfokus i første omgang være på en kritisk granskning af differentieringsbegrebet og de ambitioner og interesser, der knytter sig hertil. Herunder bl.a. styringspraksissers kolonisering af uddannelsespraksisser som mange vil kunne se som et væsentligt træk ved de problemstillinger, vi møder i praksis. På processiden ville kritiske dialog- og diskussionsaktiviteter vægtes højt dels fordi den kritiske dialog ansues som et væsentligt førstebidrag til bevidstgørelse, dels fordi grunden for ny problemidentifikation og efterfølgende handlinger også skabes herigennem. Den kompetenceudvikling, som deltagere i projektet vil kunne opnå, vil også kunne beskrives som en øget bevidstgørelse. En bevidstgørelse der ikke bare opnås ved kritiske granskninger, men også ved den aktive vekselvirkning mellem refleksion og handling; En successiv serie af handlings- og refleksionsforløb placerer nemlig aktionsforskningen i tid og medvirker til at gøre aktørerne bevidste om, at de både er et *produkt* af deres historie og omgivende praksis og aktive *producenter* af samme.

### Kritisk aktionsforskning:

Frede og Inga starter et aktionsforskningsprojekt op under inspiration af den kritiske aktionsforskning. Projektet indledes med dialogiske samlinger, hvor projektanliggende og problemformuleringer granskes nøje. Projektgennemførelsen karakteriseres i lige dele af kritisk dialog og iværksættelse af en række eksperimenter med sigte på praksisforbedring.

Med disse eksemplificeringer af mulige måder at tilrettelægge et aktionsforskningsprojekt omkring differentiering på plads kan vi nu endelig vende blikket mod projekt ”Unge på kanten” og vores tilrettelæggelse heraf.

## 1.3. Selvforståelse og opstillede mål i projekt ”Unge på kanten”

I vores forsøg på at formulere en selvforståelse for vores arbejde i projekt ”Unge på kanten” og vores forsøg på at opstille nogle vejledende mål og procesforskrifter

hentede vi groft sagt inspiration fra dele af alle de gennemgåede aktionsforskningsvarianter. I udgangspunktet var vi således enige om, at differentieringsbegrebet og ambitionerne om differentiering ville have godt af at blive underlagt en kritisk analyse og diskussion forud for vores valg af mål for - og midler til indløsning af – en række forskellige delprojekter. Et andet forhold, som vi var enige om, var, at vi i udgangspunktet nok kunne betragte os selv som aktører, der kunne have et behov for viden, hvad angik muligheder for - og metoder til - differentiering, men også burde se os selv som aktører, der kunne være i besiddelse af en ikke ekspliciteret eller delt viden om differentiering. Et forhold der betød, at fokus både måtte lægges på den viden, der ikke var der og den viden, der var der, men som ikke pt. havde status som en sådan, var ekspliciteret eller delt eller blot forelå i en forvrænget form. På processiden betød dette konkret, at projektet i udgangspunktet tilstræbte at lave en ligelig vægtning af aktiviteter bestående i hhv. 1) diskussioner og analyser med kritisk (og selvgranskende) tilsnit, 2) udforskninger af allerede eksisterende praksisser og 3) eksperimenter med hjemtaget og/eller ekspliciteret viden. En ligelig vægtning der dog kun var tænkt som en rettesnor, hvorfor forskellige aktivitetsrækkefølger og aktivitetsvægtninger også kunne tillades i de enkelte delprojekter, der måtte opstå.

Det overordnede mål for projektet var forlods defineret som opkvalificering af differentieringsaktiviteter gennem hhv. kompetence- og praksisudvikling. Dette mål blev i første omgang søgt kvalificeret og konkretiseret yderligere ved at opstille en række forskellige mål for såvel praksisudviklingsaktiviteter som kompetenceudviklingsaktiviteter. De opstillede mål for praksisudvikling blev således formuleret som 1) *at forbedre praksis for både elever og undervisere under hensyntagen til allerede eksisterende værdier*, 2) *at etablere en vifte af ny praksisformer bl.a. gennem udvikling og afprøvning af ny undervisningsdesign, der understøtter differentiering* og endeligt 3) *at grundlægge metarutiner til understøttelse af etableret praksis og fremtidige eksperimenter*.

**De opstillede mål for praksisudvikling:**

- At forbedre praksis for både elever og undervisere under hensyntagen til allerede eksisterende værdier
- At etablere en vifte af ny praksisformer bl.a. gennem udvikling og afprøvning af ny undervisningsdesign, der understøtter differentiering
- At grundlægge metarutiner til understøttelse af etableret praksis og fremtidige eksperimenter

De opstillede mål for de planlagte competenceudviklingsaktiviteter blev ligeledes brudt op i forhold til tre detailmål, idet projektet i lige dele skulle arbejde mod udvikling af 1) *tekniske kompetencer i form af pædagogiske redskabskompetencer*, 2) *personlige kompetencer i form af øget kendskab til egne forståelses- og reaktionsmønstre* og endeligt 3) *kritiske kompetencer i form af udvikling af procesgennemførelses- og praksisudviklingskompetencer, kritisk bevidsthed samt kompetencer til dilemmaidentifikation og dilemmanavigering*.

**De opstillede mål for competenceudvikling:**

- Tekniske kompetencer i form af pædagogiske redskabskompetencer
- Personlige kompetencer i form af øget kendskab til egne forståelses- og reaktionsmønstre
- Kritiske kompetencer i form af udvikling af procesgennemførelses- og praksisudviklingskompetencer, kritisk bevidsthed samt kompetencer til dilemmaidentifikation og dilemmanavigering.

## 1.4. Organiseringen af projekt ”Unge på kanten”

Projekt ”Unge på kanten” blev som nævnt i bogens indledning varetaget af undervisere og vejledere fra Social- og Sundhedsskolen i Skive/Thisted/Viborg og Djursland-afdelingen under Randers Social- og Sundhedsskole. Fra skolen i Skive/Viborg/Thisted deltog alle grundforløbsundervisere samt tre ungekoordinators og en projektleder, i alt nitten personer, mens den noget mindre Djursland-afdeling under Randers Social- og Sundhedsskole deltog med grundforlø-

bets fem undervisere samt en projektleder. Den store forskel i deltagervolumen betød også, at deltagerne fra Social- og Sundhedsskolen i Skive/Thisted/Viborg nedsatte fem mindre arbejdsgrupper, mens deltagerne fra Djurslandsafdelingen under Randers Social- og Sundhedsskole var samlet i een gruppe.

### **Procesbeskrivelse:**

Projektets forankring i en aktionsforskningsobservans blev initieret af de lokale projektledere og den eksterne forsker. Denne forståelses- og udfoldelsesramme blev formidlet og diskuteret i forbindelse med opstartsmøder på de to skoler og på møder med de enkelte grupper og endeligt præsenteret i en mere færdig form i forbindelse med den først afholdte erfaradag.

De seks arbejdsgrupper definerede indledningsvis selv egne delprojekter, men mødtes ellers til en række skoleinterne temadage i løbet af projektet samt en række skoletværgående erfaradage.

De pågældende arbejdsgrupper modtog løbende sparring fra de lokale projektledere samt sparring fra den deltagende universitetsforsker. Desuden var der i projektforløbet indlagt mulighed for gensidige inspirationsbesøg, hvor enkelte lærere kunne besøge hinanden på tværs af skoler, samt tilbud om overværelse af undervisning af projektledere eller den deltagende universitetsforsker.

Udgangspunktet for de to skolars udviklingsarbejde adskilte sig også, idet man i Djursland-afdelingen ved projektets opstart forsøgsvis havde etableret både et 20- og et 40-ugers grundforløb. Dvs. faktisk tilrettelagt et egentligt eksperiment med differentiering for så vidt angår varighed i uddannelsesforløbet. Et eksperiment som man ønskede både at videreudvikle og erfaringsopsamle på. På Social- og Sundhedsskolen i Skive/Thisted/Viborg kørte man et grundforløb af 32 ugers varighed og havde netop gennemført et kompetenceudviklingsforløb for grundforløbets undervisere omkring kognitiv-ressourcefokuseret-ankerkendende-pædagogik, der kunne udgøre et af afsættene for det videre arbejde med undervisningsdifferentiering. Udgangspunkter og afsæt som også kom til at præge dele af projekt "Unge på kanten" og som derfor også beskrives nærmere i de efterfølgende kapitler.

På tegnebrættet var projekt ”Unge på kanten” i udgangspunktet opdelt i fire på hinanden følgende halvårsfaser. Disse faser var hhv. 1) en indledende fase, hvor undersøgelser og analyser af kompetence- og praksisudviklingsbehov blev foretaget, 2) en efterfølgende fase indeholdende såvel supplerende undersøgelseskomponenter som udvikling af design og værktøjer samt gennemførelse af kompetenceudviklingsaktiviteter, 3) en afprøvnings- og implementeringsfase, hvor tilegnede kompetencer og udviklede design og værktøjer blev afprøvet og integreret i den normale praksis og 4) en evaluerings- og exitfase, hvor erfaringer blev opsamlet, og strategier for fastholdelse blev formuleret. I praksis blev disse faser dog tidsmæssigt forskudt fra delprojekt til delprojekt, og faserne kan derfor også bedst ses som indskærpelser, der tjente til at disciplinere de enkelte projektaktiviteters forløb fra undersøgelse over afprøvning til evaluering snarere end som strikse rammer for tidsfastsættelse.

Projektfaser			
Indledningsfase	Opfølgningsfase	Afprøvnings- og implementeringsfase	Evaluerings- og exitfase
Undersøgelser og analyser af kompetence- og praksisudviklingsbehov	Supplerende undersøgelseskomponenter, udvikling af design og værktøjer og gennemførelse af kompetenceudviklingsaktiviteter	Afprøvning af tilegnede kompetencer og udviklede design og værktøjer	Erfaringsopsamling og formulering af strategier for fastholdelse

## 1.5. Opsamling

I bestræbelserne på at vælge en metodisk og teoretisk forankring af projekt ”Unge på kanten” faldt vores valg på aktionsforskningsformen. Under inspiration fra flere forskellige aktionsforskningsobservanser tilstræbte projektet i udgangspunktet at lave en ligelig vægtning af aktiviteter bestående i hhv. 1) diskussioner og analyser med kritisk tilsnit, 2) udforskninger af allerede eksisterende praksisser og 3) eksperimenter med hjemtaget og/eller ekspliciteret

viden. De opstillede mål for praksisudvikling blev i udgangspunktet formuleret som 1) at forbedre praksis for både elever og undervisere under hensyntagen til allerede eksisterende værdier, 2) at etablere en vifte af ny praksisformer bl.a. gennem udvikling og afprøvning af ny undervisningsdesign, der understøtter differentiering og endeligt 3) at grundlægge metarutiner til understøttelse af etableret praksis og fremtidige eksperimenter. De opstillede mål for de planlagte kompetenceudviklingsaktiviteter blev ligeledes brudt op i forhold til tre detailmål, idet projektet i lige dele skulle arbejde mod udvikling af 1) tekniske kompetencer i form af pædagogiske redskabskompetencer, 2) personlige kompetencer i form af øget kendskab til egne forståelses- og reaktionsmønstre og endeligt 3) kritiske kompetencer i form af udvikling af procesgennemførelses- og praksisudviklingskompetencer, kritisk bevidsthed samt kompetencer til dilemmaidentifikation og dilemmanavigering.

Organiseringen af projektet skete ved nedsættelse af seks arbejdsgrupper, der blev givet frie hænder til at vælge delprojekter, der kunne bidrage til en opkvalificering af differentieringspraksisser. Gruppernes arbejde blev støttet gennem afholdelse af temadage og sparring fra projektledere og den eksterne forsker, og de enkelte gruppers delprojekter blev formidlet og diskuteret grupperne imellem gennem afholdelse af en række temadage. Projekt "Unge på kanten" var som helhed struktureret med fire faser bestående i hhv. 1) en indledende fase, hvor undersøgelser og analyser af kompetence- og praksisudviklingsbehov blev foretaget, 2) en efterfølgende fase indeholdende såvel supplerende undersøgelseskomponenter som udvikling af metoder og gennemførelse af kompetenceudviklingsaktiviteter, 3) en afprøvnings- og implementeringsfase, hvor tilegnede kompetencer og udviklede design og værktøjer blev afprøvet og integreret i den normale praksis, og 4) en evaluerings- og exitfase, hvor erfaringer blev opsamlet, og strategier for fastholdelse blev formuleret. En lignende struktur blev også anvendt som vejledende struktur for udfoldelsen af de enkelte delprojekter.

# Kapitel 2

*Afsættet: Et kig på differentieringsbegrebet*





# Kapitel 2.

## *Afsættet: Et kig på differentieringsbegrebet*

I dette kapitel redegør vi for projektets afsæt i en kritisk, men også positivt retningsgivende granskning af differentieringsbegrebet. I tilknytning til denne granskning formulerede vi først tre kritiske teser om differentiering, som sammenfattede nogle af de bekymringer, som vi havde i forhold til valg af indhold af en fremtidig indsats i forhold til opkvalificering af differentieringspraksisser. Dernæst formulerede vi tre positive teser, der kom til at tjene som pejlemærker for de forskellige aktiviteter, som vi lavede i projekt ”Unge på kanten”.

## 2.1. To forskellige udgangspunkter for opkvalificering af differentieringspraksisser

Hvis man sætter tingene på spidsen, kan man hævde, at der er to forskellige udgangspunkter, der kan tages i forbindelse med et forsøg på at opkvalificere differentieringspraksisser. Det ene af disse udgangspunkter er at betragte differentiering som et forholdsvis klart og ukontroversielt begreb og en forholdsvis ligefrem og ukontroversiel bestræbelse. Det andet udgangspunkt er noget mere forbeholdent eller ligefrem skeptisk. Til hvert af de to udgangspunkter knytter sig også nogle forskellige veje, som man kan følge i bestræbelserne på at opkvalificere differentieringspraksisser uafhængigt af, om der er tale om et aktionsforskningsbaseret udviklingsprojekt eller ej. Følger man den første, vil man efter bedste evne opsøge, hvad der måtte tælle som ”state of the art” viden om differentiering og så derfra prøve at omsætte og videreudvikle eller tilpasse denne viden i praksis gennem træning og eksperimenter. Følger man den anden, er en kritisk granskning af differentieringsbegrebet og en konsultation af egne tanker om og hidtidige erfaringer med differentiering et mere naturligt første skridt på vejen mod en fremtidig opkvalificering af praksis.

Bevæggrundene for at starte et projekt op med en kritisk granskning og tilhørende erfaringskonsultation kan være mange, og granskningen og erfaringskonsultationen kan derfor også gives mange forskellige udformninger, som vi

straks skal se eksempler på. Når der er mere end en bevæggrund mulig, skyldes det, at en kritisk granskning i princippet kan hente sin næring og berettigelse flere forskellige steder fra. F.eks. fra en almindelig forsigtighed i forhold til en potentielt erfaringssuspenderende dyrkelse af det eller de ”nyeste dyr i åbenbaringen”. Eller fra en mere temperamentsfuld insisteren på, at det altid er nødvendigt at medtænke interesser og ressourcer og værdier og politik i debatter om uddannelsers mål og midler. En insisteren ifølge hvilken man en anelse polemisk kunne hævde, at det, der i øjeblikket tæller som ”state of the art” viden, også bare kan være udtryk for øjeblikkets ”art of the state”. Dvs. udtryk for hvorledes forskellige undervisningsbestræbelser værdisættes p.t. og/eller søges reguleret af eksterne opdragsgivere. Sammenfattende kan man bemærke, at man givet et forbeholdent udgangspunkt, må indstille sig på, at differentieringsbegrebet først må granskes og sammenholdes med egne erfaringer. Bl.a. for at sikre at vi hverken bliver for snævre eller for blinde for det, vi som undervisere allerede gør og gør godt.

## 2.2. Generelt om differentiering og differentieringens ”hvad” og ”hvorfor” og ”hvordan”

Konsulterer man litteraturen om differentiering i konteksten af uddannelse og undervisning, synes denne at være karakteriseret ved en enighed om at forklare, hvad differentiering går ud på ved at bestemme samme som en bestræbelse, hvis hovedformål er at sikre, at læringen øges mest muligt for flest mulige. Eller hvis man gerne vil formulere det mere moderat; at de opstillede skole- og læringsmål opnås for de, der er underlagt eller tilbydes underlægnings af de pågældende mål. Denne øgede grad af læring eller målopfyldelse - som næppe er et mål, som nogen vil modsætte sig - kan ifølge litteraturen principielt ske gennem to forskellige former for differentiering, nemlig hhv. *elevdifferentiering* og *undervisningsdifferentiering*. Elevdifferentiering vedrører således forsøg på målretning og tilpasning af undervisning til elever (eller elever til undervisning) på baggrund af en foretaget opdeling af eleverne i forskellige skole- og studieretninger. En opdeling som vi kender den fra uddannelsessystemet betragtet under et, men også fra den gamle skoles opdeling af elever i de, der fulgte en almen linje, og de der fulgte en boglig linje. Undervisningsdifferentiering er derimod – og til forskel fra elevdifferentiering - karakteriseret ved, at den undervisning, der leve-

res indenfor samme skole, hold eller klasseramme, søges tilpasset (og differentieret) i forhold til de enkelte elevers forskellige forudsætninger og behov.

### Om differentiering:

Førstegangsbrugen af differentieringsbegrebet i en dansk kontekst krediteres Jesper Florander, der i 1972 beskriver en række principper brugt ved forsøg med udelte klasser. Begrebet vinder yderligere indpas i forbindelse med opgivelsen af opdelingen i almene og boglige linjer i folkeskolen i 1975 og opgivelsen af opdelingen af fag i hhv. udvidede og grundkurser i 1993. I folkeskoleloven af 1993s § 18 stk. 1 fremgår det således også, at: ”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse skal i alle fag leve op til folkeskoleformål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger”.

Litteraturen om differentiering synes også præget af en grundlæggende enighed om, at undervisningsdifferentiering udgør et både *nødvendigt* og *værdifuldt* alternativ til både ikke-differentieret undervisning og klassisk elevdifferentiering. At undervisningsdifferentiering ses som en *værdifuld* bestræbelse (og et værdifuldt alternativ til elevdifferentiering) skyldes primært den mulighed, der gives for læringsøgning for flest mulige samtidig med, at et fælles uddannelses- eller skoleforløb for i øvrigt forskellige elever bibeholdes. At fællesforløb forsvares skyldes dels at disse med rette antages at rumme mulighed for en række dannelsesmæssige (og ressourcemæssige) gevinster, dels at disse tillader os at styre uden om den stigmatisering, der kan knytte sig til anvendelsen af elevdifferentiering, for de der tilbydes de lavest rangerede forløb. At undervisningsdifferentiering ses som en *nødvendig* bestræbelse skyldes en antagelse om en risiko for manglende imødekomme af forudsætninger og behov hos de elever, der ligger over eller under de antagne gennemsnitsforudsætninger og behov, som en ikke-differentieret undervisning antages at have som en enten eksplicit eller implicit forudsætning.

**Mittelköpfe-bekymringen:**

Bekymringen om, at vi ved undervisning af mere end én elev kommer til at orientere undervisningen efter et 'Mittelköpfe' og derfor taber både top og bund, kan ifølge Jens Rasmussen spores så langt tilbage som til Ernst Christian Trapp (1745-1818).

Et tredje fællestræk ved litteraturen om differentiering er, at undervisningsdifferentiering fremstilles som noget, der i sin udførelse kan ske gennem manipulation af en række forskellige forhold. De forhold, der kan manipuleres enkeltvis eller på samme tid, er bl.a. 1) variation i de opstillede mål for en given emne- eller kompetencebeherskelse i forbindelse med den løbende opgaveløsning, 2) variation i de muliggjorte tempi i form af tilbudt tid til opgaveløsning, 3) variation i de tilbudte materialer og medier, 4) variation i de anvendte metoder/opgavetyper og 5) variation i de anvendte arbejdsorganiseringer og styringsgrader. Hertil kan man desuden pege på endnu en anvisning, der dog snarere end at blive nævnt som en mulig variabel, i stedet fremsættes som en *forudsætning* for succesfuld differentiering, nemlig 6) en øgning af elevens bevidsthed om egen læring og elevens evne til at formulere mål for sig selv og monitorere og evaluere opfyldelsen heraf.

På trods af denne tilsyneladende klarhed omkring hvorledes differentieringens "hvad" og "hvorfor" og "hvordan" spørgsmål skal besvares, er det imidlertid stadig muligt at rejse en række spørgsmål til begrebet og også at artikulere nogle bekymringer. Spørgsmål og bekymringer som vi nu skal se nærmere på under overskriften "Tre kritiske teser om differentiering".

### 2.3. Tre kritiske teser om differentiering

På baggrund af diskussioner der foregik på nogle af de temadage, som vi afholdt i projekt "Unge på kanten", formulerede vi en række bekymringer. Bekymringer som blev sammenfattet og opstillet som *tre kritiske teser om differentiering*. Den første kritiske tese blev dels formuleret som en kritik af uklarheder ved differentieringsbegrebet, dels formuleret som en advarsel mod for snævre differentieringsgrundlag og lyder 1) *Differentieringsbegrebet er uklart, og både opfat-*

*telsen af begrebet og det anlagte udgangspunkt for differentiering kan hurtigt blive for snævre. Den anden kritiske tese rettede sig dels mod nogle af de mulige konsekvenser af en ukritisk omfavnelse af differentieringsbegrebet, dels mod nogle muligt problematiske tendenser i samtidens optagethed med differentiering og lyder 2) Optagetheden af differentiering kan komme til at ignorere værdier i den allerede eksisterende praksis, og mainstream-optagetheden har måske selv både en problematisk ladning og for vidtgående ambitioner. Den tredje kritiske tese om differentiering rettede sig endelig mod de øvrige fokustab, der kan følge i kølvandet på bestræbelser på differentiering, og er formuleret som følger 3) Optagetheden af differentiering kan fjerne fokus fra lærerens betydning eller i det mindste indskrænke det anlagte fokus.*

#### **Tre kritiske teser om differentiering:**

- Differentieringsbegrebet er uklart, og både opfattelsen af begrebet og det anlagte udgangspunkt for differentiering kan hurtigt blive for snævre.
- Optagetheden af differentiering kan komme til at ignorere værdier i den allerede eksisterende praksis, og mainstream-optagetheden har måske selv både en problematisk ladning og for vidtgående ambitioner.
- Optagetheden af differentiering kan fjerne fokus fra lærerens betydning eller i det mindste indskrænke det anlagte fokus

#### **2.3.1. Tese 1: ”Differentieringsbegrebet er uklart, og både opfattelsen af begrebet og det anlagte udgangspunkt for differentiering kan hurtigt blive for snævre”.**

Den første kritiske tese er dels formuleret som en kritik af uklarheder ved differentieringsbegrebet, dels formuleret som en advarsel mod for snævre differentieringsgrundlag. To forhold, som man kan hævde, hænger sammen, bl.a. fordi en mulig vej ud af en frustrerende uklarhed kan være at ty til snæversyn. Hvis man vil forsøge at anskueliggøre, at begrebet undervisningsdifferentiering faktisk er mindre klart, end man umiddelbart skulle tro, kan man starte med at bemærke, at hvor det på papiret nok er forholdsvis nemt at lave et analytisk skel mellem differentieret og ikke-differentieret undervisning, så er det noget

sværere at give indhold til dette skel, når den daglige undervisning betragtes i al dens kompleksitet. Dvs. helt konkret at afgøre hvornår vi foretager os noget, der har karakter af differentiering, og hvornår vi ikke gør. Lægger vi desuden hertil muligheden for en udvidet bestemmelse af, hvad der hører med under undervisningsbegrebet, således at dette ikke bare dækker over formidling, men også det at give opgaveopdrag og have lærer-elev-interaktioner eller facilitere elev-elev-interaktioner, bliver vanskeligheden om muligt endnu større. I denne forbindelse kan følgende eksempel på en relativt traditionel organisering af et undervisningsforløb f.eks. overvejes: *Lærer A holder et mundtligt oplæg om et givet emne i forbindelse med hvilket, eleverne er mere end velkomne til at spørge til evt. ting, de ikke forstår eller ønsker uddybet undervejs. Lærer A viser dernæst en video omhandlende det pågældende emne og har i denne forbindelse uddelt et spørgegeark med spørgsmål, som eleverne først skal besvare på baggrund af den sete film og efterfølgende diskutere indbyrdes i grupper. Under gruppearbejdet roterer lærer A mellem grupperne. Herefter er der et plenum, hvor eleverne fremlægger, og lærer A og øvrige elever spørger ind og giver feedback.* Det spørgsmål, vi nu kan overveje, er, om det beskrevne undervisningsdesign kan siges at være præget af – eller giver mulighed for differentiering – og i givet fald hvor? Et meget firkantet svar kunne være benægtende og lyde, at lærer A *ikke* bedriver undervisningsdifferentiering. Dette skyldes i hovedsagen, at det holdte oplæg, den valgte film og det udarbejdede opgavesæt tilbydes alle elever over en kam. Skrækscenariet – eller argumentet til understøttelse af denne holdning – kunne således være, at både det holdte oplæg, den viste film og det udarbejdede opgavesæt som udgangspunkt må have været baseret på en implicit forestilling om elevernes gennemsnitniveau, hvorfor nogle elever formentligt har fundet det holdte oplæg og de stillede opgaver for svære, mens andre har fundet dem for lette. Som et modstykke hertil kunne man imidlertid også svare, at denne meget almindelige måde at organisere et undervisningsforløb på, faktisk er fyldt med elementer af differentiering. For det første kan man sige, at et oplæg, i det omfang man ikke henfalder til manuskriptoplæsning – og i øvrigt tillader sig selv og andre at lave korrektioner og interaktioner undervejs – altid rummer muligheder for at tilpasse niveauet til den/de spørgendes eller adspurgtes fordringer. For det andet kan man fremhæve den anlagte varians i medieanvendelser såvel som arbejdsorganiseringer, som faktisk foregår. For det tredje kan man anføre, at det uddelte opgavesæt – på trods af, at

dette er identisk for alle elever – tillader at den tid, der afsættes af eleven til de enkelte opgaver, varieres af eleven selv, ligesom såvel sekvensvalg som dybde- og breddedifferentieringer i forhold til de opnåede endemål kan muliggøres, såfremt læreren eksplicit har tilladt eller opfordret til forskellige grader af færdiggørelse. For det fjerde kan man anføre, at læreren er tilstede ved gruppearbejdet og det afsluttende plenum og her har mulighed for at kreere differentierede støttestrukturer gennem ydet hjælp og tilpasset feedback, etc., etc.. Muligheder som eleverne selvfølgelig også har i deres gensidige interaktioner. Det er selvfølgelig indlysende, at differentieringen både med små og store greb kan øges yderligere i det givne eksempel, men det er lige så indlysende, at vi ved at betragte eksemplet kan lære, at differentiering næppe skal betragtes som noget, vi gør eller ikke gør, men derimod som noget vi altid kan gøre i større eller mindre grad.

Et andet spørgsmål, som vi kan overveje i forlængelse af dette eksempel, er også forholdet mellem variation og differentiering. I eksemplet ovenfor anvendte læreren flere forskellige former for arbejdsorganisering, medier og metoder. For nogle vil denne variation tælle som en form for undervisningsdifferentiering, mens andre måske kunne finde på at insistere på, at variationen for at blive til differentiering måtte tilbydes synkront. Dvs. f.eks. ved tilbud om selvstændigt medievalg/arbejdsorganisering for den enkelte elev eller prætilrettelagte individuelle forløb, som den enkelte elev eller de enkelte elevgrupper pådattes. En så firkantet holdning til, hvad der karakteriserer differentiering til forskel fra varians, kan dog antages hurtigt at ville møde både praktiske begrænsninger og mere principielle indvendinger. Hvor begrænsninger f.eks. kunne manifestere sig i form af ressource-mangler, kan de indvendinger, som man kan have, samle sig om det herigennem anlagte fokus på den enkelte elev som et isoleret individ. Et sådant individualiseret fokus bør nemlig næppe per automatik gives patent på at være det eneste duelige udgangspunkt, når man forsøger at opkvalificere undervisningsdifferentiering. At den enkelte elev ikke er optimalt dækket ind hele tiden, kan f.eks. hævdes at være en naturlig følge af elevens medlemskab af et fælleskab. Et medlemskab der som andre medlemskaber er karakteriseret ved, at fordelene ved at være i fællesskabet overskygger de tilhørende omkostninger. Tilsvarende kan man pege på, at der også kan gemme sig en række skjulte læringspotentialer i at mødes i roller, der veksler mellem at være mere eller mindre aktive og/eller aktivitetssymmetriske.



Et tredje spørgsmål, som vi kan rejse i tilknytning hertil, er endeligt også, hvor skellet mellem elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering egentlig bør trækkes. Hvis vi f.eks. forestiller os, at vi tænker undervisningsdifferentiering som noget, der kun er en realitet, hvis vi konsekvent og hele tiden tilbyder eleverne mulighed for synkront opgavearbejde, der er tilpasset den enkelte elev eller smågrupper af disse, kan undervisningsdifferentiering paradoksalt nok blive mere end vanskeligt at skelne fra elevdifferentiering. F.eks. hvis samme opfattelse medfører, at vi konsekvent uddeler differentierede opgavesæt eller opdeler elever i grupper med afsæt i deres faglige standpunkt, og denne opdeling gentagne gange placerer de samme elever i de samme grupper.

De tre spørgsmål og givne eksempler illustrer forhåbentlig, at vi, allerede før vi begynder at forholde os til et spørgsmål om, hvad der kan tælle som fornuftige udgangspunkter for differentiering, har bevæget os ind i et terræn, hvor for snæversynede fortolkninger af differentieringsbegrebet udgør en reel faldgrube. En måde at undgå dette snæversyn på kunne derfor være at definere begrebet om undervisningsdifferentiering forholdsvis bredt. Et muligt forslag kunne her være at definere samme som en *"tilstræbt varians i undervisningstilbud og støttestrukturer, der bestyrker læring og læringsmuligheder for den enkelte gennem inklusion i et læringsfællesskab"*. En definition som også fungerede som vores arbejdsdefinition i projektet.

#### **Undervisningsdifferentiering - en arbejdsdefinition:**

*"Tilstræbt varians i undervisningstilbud og støttestrukturer der bestyrker læring og læringsmuligheder for den enkelte gennem inklusion i et læringsfællesskab".*

2.3.2. Tese 2: "Optagetheden af differentiering kan komme til at ignorere eller problematisere værdier i den allerede eksisterende praksis, og mainstream-optagetheden har måske selv både en indbygget ladning og for vidtgående ambitioner.

Den anden kritiske tese retter sig dels mod nogle af de mulige konsekvenser af en ukritisk omfavnelser af differentieringsbegrebet, dels mod nogle problematiske

tendenser i samtidens optagethed af differentiering. Den første del af den anden kritiske tese kan ses som en påmindelse om en almindelig defekt ved os. En defekt, der godt nok er noget mindre velbeskrevet end dens hævdede modstykker ”manglende omstillingsparathed” og ”modstand mod forandring”, men ikke af den grund er mindre væsentlig eller udbredt. Den defekt, vi vil påminde om, består i, at vi, når vi præsenteres for noget nyt, ofte glemmer værdien i det, som vi allerede gør. Vores disposition til at kaste los kan udmærket ses som et udtryk for en tendens til automatisk at forveksle det ny med det bedre. Men denne disposition eller tendens kan også gives en mere alvorlig twist. Nemlig en twist hvor vores erfaringsuspenderende optimisme mere har karakter af at være et svækket selvs forsøg på overlevelse gennem konformitet eller overgivelse af ansvar til andre. Det er således nemmere at ”surfe” fra idé til idé end at forsøge at formulere et konsistent og sammenhængende synspunkt og lettere at erfaringsuspendere konflikter bort end at erfaringsaktivere med tilhørende mulighed for konflikt.

Det uhensigtsmæssige ved at glemme det, som man allerede gør godt, forstærkes selvfølgelig, hvis ”det ny” indeholder nogle problematiske tendenser. Vi skal her fremhæve fire muligt problematiske tendenser i form af nogle ladinger og ambitionssæt, som læseren så kan overveje rimeligheden af hver for sig. De nævnte tendenser er i den opstillede tese beskrevet som tendenser i mainstream-optagetheden af differentiering på trods af, at de bestemt ikke alle er lige dominerende alle steder. Derfor skal de nedenfor give overvejelser også bare anskues som overvejelser over mulige worst case scenarios.

#### **De 4 problematiske tendenser i mainstream-optagetheden af differentiering:**

- Eksklusivt fokus på elevens testbestemte faglige beherskelsesniveau eller læringsstil.
- Overdrevne forestillinger om fænomen- og procesbeherskelse.
- Intensivering af forsøg på evidensbaserings samt den tilhørende italesættelse af evidensskeptikere.
- Det øgede fokus på bevidsthed om egen læring og den tilhørende individualisering af ansvaret for egen læring.

En *første* problematisk tendens, som vi diskuterede og mente at se, er at udgangspunktet for differentiering i stigende grad tages i et anlagt fokus på elevens testbestemte faglige beherskelsesniveau eller læringsstil snarere end andre mulige udgangspunkter. Udgangspunkter der f.eks. kunne være klasse- eller kulturforskelle eller klasse- og kulturforskelles mediering af det (af os oplevede eller registrerede) faglige beherskelsesniveau og den udviste motivation. Vender vi tilbage til eksemplet med lærer A's tilrettelagte undervisningsforløb, kan vi f.eks. tænke os, at det, der blokerede for elevens faglige udbytte, var en kontekstuel blokade. En kontekstuel blokade der f.eks. relaterede til et kulturelt eller biografisk tabu. Et tabu der kunne være knyttet til såvel indhold som form af den givne undervisning.

### Case-eksempler:

Til illustration af sådanne tabu kan vi f.eks. overveje Miriam, der har mere end vanskeligt ved at lade sig undervise af en mandlig underviser i emnet "intimitet", den tidligere spiseforstyrrede Gudrun hvis egne erfaringer og lysten til at dele dem fylder så meget, at hun intet hører, eller bare Jens der grundlæggende set ikke har den tilstrækkelige selvtilid og/eller klassestatus til at markere og spørge, hvis der er noget, som han ikke forstår.

Et andet eksempel på et forhold, der kunne udgøre en blokering for læring, kunne være elevens emotionelle blokeringer i forhold til aktiv deltagelse i form af spørgsmål, synspunktsfremlæggelse, etc.. Blokeringer der kunne være funderet i elevens sociale baggrund eller bare være funderet i elevens status i den aktuelle skoleklasse eller arbejdsgruppe. Et tredje eksempel kunne også være elevens øjeblikkelig psykiske velbefindende eller dagsform, som ofte kan manifestere sig synligt for den interesserede lærer. Alle sammen forhold som ikke tilskrives megen opmærksomhed, men som ikke desto mindre må siges at kunne være relevante udgangspunkter for tilrettelæggelsen af kvalificerede differentieringsindsatser. Den manglende vægtning af disse udgangspunkter kan selvfølgelig tænkes at udgå fra bevidste prioriteringer eller knap så bevidste knæfald for svingende popularitetsbølger, men man kan også spørge til, om dette skyldes, at de nævnte forhold ikke umiddelbart lader sætte sig på skemaform eller teste for. Dvs. man kan mistænke, at det, man kan teste for og måle på, faktisk er blevet styrende for det, vi retter vores opmærksomhed og ressourcer mod, godt understøttet

af samtidens historieløse mantra om øget evidensbasering. Konkret betød disse overvejelser for projekt ”Unge på kanten”, at et oprindeligt anlagt skel mellem fagligt dygtige og understimulerede elever og mindre dygtige og mere bebyrdede elever blev opgivet som det eksklusivt dominerende fokus for differentiering.

En anden problematisk tendens, som vi diskuterede og mente at se, var *overdrevne forestillinger om fænomen- og procesbeherskelse*. Med overdrevne forestillinger om fænomen- og procesbeherskelse menes her særligt forestillingen om, at dannelsesmål og læringsoptimering kan detailplanlægges og detailstyres. Et argument for, at ambitioner om detailplanlægning og styring kan være for ambitiøse, kan hente sin næring i det faktum, at den pædagogiske debat stort set altid har været karakteriseret af en stridighed mellem de, der gerne vil målfastsætte kompetenceudviklingsaktiviteter og detailstyre læreprocesser og de, der har advokeret, at vi bliver nødt til at arbejde med blødere dannelsesmål og betragte læreprocesser som mere komplekse processer. En erkendelse af, at vores pædagogiske greb i bund og grund har karakter af at være velmente spilleplaner, der anvendes i forhold til udgangs- og slutsituationer, som vi aldrig når til fuldstændig indsigt i, og som løbende præges af mange ukontrollerbare variable, bør i sig selv mane til besindighed. Ikke mindst når man videre påtænker, at dannelsesprocesser faktisk også kan blive hæmmet og obstrueret af forsøg på overdreven detailplanlægning og/eller medføre et ressourcespild, hvor lærerkraften bruges mere på planlægning og kontrol end til egentlige bidrag til levende dannelsesprocesser. Set ud fra denne optik kan der f.eks. være en vis portion fornuft i at modsætte sig ressourcudnyttelse, der ensidigt går på øget screening eller testning af elever og tilhørende forsøg på detailplanlægning af differentieringstilbud. Et muligt alternativ kunne nemlig være at forsøge at forsvare et mere blødt dannelsesideal (f.eks. tilvejebringelse af positive faglige og personlige selv billeder og erfaringsløkker) og så undersøge, hvorledes samme ideal kan bruges som rettesnor for udfærdigelse af undervisningsdesign i samspil med de øvrigt opstillede kompetencemål. Kompetencemål som for Grundforløbsuddannelsen ved de to skoler i forvejen har karakter af at være brede og almene.

En tredje problematisk tendens, som vi diskuterede og mente at se i tilknytning til ovenstående overvejelser, var også den *nutidige intensivering af forsøg på evidensbasering* samt den tilhørende italesættelse af evidensskeptikere. Lad

os starte med at slå fast, at ingen modsætter sig evidensbaseret på baggrund af dovenskab eller en uvilje imod evidens per se. Det kan imidlertid være fornuftigt at udvise en vis forsigtighed i forhold til krav om evidensbaseret fremgangsmåde og en heraf følgende standardiseringstendens, hvis en praksisforms opgavekompleksitet vanske- eller ligefrem umuliggør en sådan. At man udviser en forsigtighed i forhold til en generalisering af krav om evidensbaseret fremgangsmåde med henvisning til praksisproblemstillingeres kompleksitet, har heller ikke som konsekvens, at en ubegrundet tro eller formening gøres til et ideal. Ekspliciterede og velovervejede fremgangsmåder, hvor mulige fordele og mulige ulemper kendes og løbende overvejes, når disse bringes i anvendelse for at påvirke multifaktorielte determinerede processer, synes derimod et bedre bud på det eksisterende alternativ. Fremgangsmåder som faktisk kan antages at være flere. Et supplerende argument, som man kan lancere til forsvar for eksistensen af forskellige tilgange, er nemlig, at multipelt determinerede processer faktisk kan tænkes influeret positivt ved flere forskellige enkeltstående påvirkninger. I denne forbindelse kan man også skele til de indhentede lektier omkring effekt-måling af psykologiske terapiformer og bl.a. notere sig, at terapeutens tillid til egen metode synes at have stor effekt på terapiforløbets succesfulde udkomme.

En fjerde problematisk tendens, som vi diskuterede og mente at se, var endelig *det øgede fokus på bevidsthed om egen læring og den tilhørende individualisering af ansvaret for egen læring*. På papiret er ideen om øget bevidsthed om egen læring ved første øjekast god, men også konfronteret med praktiske vanskeligheder. Blandt disse vanskeligheder er bl.a., at det svært at skabe denne bevidsthed på trods af mængden af tilgængelige sprog herfor og anviste metoder hertil. Særligt på korte uddannelser som f.eks. grundforløbet kan forcerede bestræbelser på at skabe denne bevidsthed virke overvældende for eleven. Andre og mere principielle betænkeligheder, man kan have, er, at efterstræbelsen af bevidsthed om egen læring på grund af det individrelaterede fokus og den foretagne sammenkobling med både kompetencemålstænkning og ansvarstænkning også kan føre til en foregivet eller strategisk elevadfærd, snarere end at fremme en autentisk sådan.

**Case-eksempel:**

Til illustration af problemstillingen kan vi f.eks. overveje Lise, der først har vanskeligt ved at forstå, hvad der kræves i forbindelse med en form for selv-evaluering eller refleksioner over egne kompetencer, men siden forstår det så godt, at hun anlægger et instrumentelt fokus og giver læreren, hvad hun mener, læreren gerne vil høre fremfor det, hun føler og/eller i øvrigt tænker.

### 2.3.3. Tese 3: Optagetheden af differentiering kan fjerne fokus fra lærerens betydning eller i det mindste indskrænke det anlagte fokus

Den tredje kritiske tese omkring differentiering, som vi formulerede, lyder endelig, ”Optagetheden af differentiering kan fjerne fokus fra lærerens betydning eller i det mindste indskrænke det anlagte fokus”. Grunden til, at vi valgte at formulere og medtage denne tese, var bl.a. en konstatering af, at mange bøger og publikationer om differentiering enten ikke omtaler lærerens rolle overhovedet eller kun sætter fokus på samme som en palet af ledelsesroller, der baserer sig på snævre elevbestemmelser. En konstatering som faktisk blev oplevet som problematisk, idet en sådan tavshed også bidrager til at negligere det forhold, at mange af de centrale differentieringer, som vi laver, når vi bedriver undervisning, faktisk er dem, som vi laver, når vi har levende en-til-en interaktioner med elever. At læreren altid har behov for at blive klogere på, hvorledes man selv er disponeret for at situationsaflæse og forstå elevadfærd og disponeret for at handle, er klart. Tilsvarende er det også klart, at dette egetkendskab og den tilhørende mulighed for ny handlinger ikke kan tilvejebringes ved f.eks. at understyre den enkelte lærer med en simpel matrix indeholdende forskrifter for situationsbestemt udfyldelse af lærerrollen.

### 2.4. Tre positive og retningsgivende teser om differentiering

Som modstykker til de tre kritiske teser om differentiering formulerede vi også tre positive teser. Bl.a. for at understrege det selvfølgelig, at en kritik altid indeholder konstruktive forslag i kimform, ligesom konstruktive forslag også altid

repræsenterer en skjult kritik af det, der er. De tre positive teser lød 1) *Differentieringsaktiviteter kan have mange forskellige udgangspunkter, og disse udgangspunkter bør netop ses som mulige sådanne*, 2) *Vi differentierer allerede i meget af det, vi gør og kan fortsat bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation som afsæt - og bløde dannelsesmål som retningsangivelse for differentieringsinitiativer*, og endelig 3) *Læreren (og reflektiv og kritisk lærerbevidsthed) er en vigtig forudsætning for differentiering*.

#### **Tre positive teser om differentiering:**

- Differentieringsaktiviteter kan have mange forskellige udgangspunkter, og disse udgangspunkter bør netop ses som mulige sådanne
- Vi differentierer allerede i meget af det, vi gør og kan fortsat bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation som afsæt - og bløde dannelsesmål som retningsangivelse - for differentieringsinitiativer
- Læreren (og reflektiv og kritisk lærerbevidsthed) er en vigtig forudsætning for differentiering

#### **2.4.1. Tese 1: Differentieringsaktiviteter kan have mange forskellige udgangspunkter, og disse udgangspunkter bør netop ses som mulige sådanne**

Som et modstykke til tesen, at differentiering er uklart og for snævert, opstillede vi tesen, at "Differentieringsaktiviteter kan have mange forskellige udgangspunkter, og disse udgangspunkter netop bør ses som mulige sådanne". Denne tese kom bl.a. til at foranledige et arbejde, der bestod i 1) eksplicitering af mulige udgangspunkter og principper og procedurer for uddannelsesindplacering, classesammensætning, gruppeindplacering og elevfastholdelse, samt 2) udvikling af en analysemodel der kan anvendes i forbindelse med bestræbelser på at komme til klarhed over elevadfærd, der umiddelbart skønnes at være problematisk eller uhensigtsmæssig for eleven selv. Aktiviteter som vi skal kigge nærmere på i det efterfølgende kapitel tre.

### 2.4.2. Tese 2: Vi differentierer allerede i meget af det, vi gør og kan fortsat bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation som afsæt - og bløde dannelsesmål som retningsangivelse for differentieringsinitiativer

Som et modstykke til tesen at ”Optagetheden af differentiering kan komme til at ignorere eller problematisere værdier i den allerede eksisterende praksis, og mainstream-optagetheden har måske selv både en indbygget ladning og for vidtgående ambitioner,” opstillede vi en tese med følgende ordlyd; ”Vi differentierer allerede i meget af det, vi gør og kan fortsat bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation som afsæt - og bløde dannelsesmål som retningsangivelse for differentieringsinitiativer”. Konkret gav denne tese anledning til kortlægning af allerede anvendte differentieringsinitiativer, afsøgning af praksis for skjult, men ikke delt viden om differentiering samt udvikling af ny og revitalisering af gamle differentieringsdesign. En udvikling og revitalisering som var baseret på en egenhændigt opstillet taksonomi for differentieringstiltag, der er orienteret mod - og tager sit afsæt i - et blødt dannelsesideal. Aktiviteter som vi skal kigge nærmere på i kapitel fire.

### 2.4.3. Tese 3: Læreren (og refleksiv og kritisk lærerbevidsthed) er en vigtig forudsætning for differentiering

Som et modstykke til tesen at ”Optagetheden af differentiering kan fjerne fokus fra lærerens betydning eller i det mindste indskrænke det anlagte fokus” opstillede vi en tese, der sagde at ”Læreren (og refleksiv og kritisk lærerbevidsthed) er en vigtig forudsætning for differentiering”. Vores bevæggrund for at opstille denne tese var, som tidligere nævnt, at vi potentielt kan siges at foretage differentieringer, hver gang vi forholder os til en elevs adfærd eller tale. De differentieringer, vi foretager, kan imidlertid være mere eller mindre bevidste og/eller hensigtsmæssige og er derfor relevante at søge at opkvalificere. En opkvalificering der både bør have fokus på forståelses- og adfærdsmønstre hos den enkelte lærer og på evt. fælles formende kræfter og dynamikker. De initiativer, som vi tog i denne forbindelse herunder bl.a. udviklingen af en elevspejløvelse, beskrives nærmere i denne bogs kapitel fem.



## 2.5. Opsamling

Opstiller man polemisk to forskellige udgangspunkter for iværksættelse af et udviklingsprojekt omkring differentiering, kan den ene og mest anbefalelsesværdige siges at tilskynde til en kritisk granskning af differentieringsbegrebet forud for påbegyndelsen af projektet. Den kritiske granskning, som vi foretog i projekt "Unge på kanten", medførte, at vi formulerede tre kritiske teser, der bl.a. udtrykte bekymringer omkring risikoen for snæversyn og det forhold, at bestemte udgangspunkter for differentiering kunne blive vægtet ensidigt på bekostning af andre relevante sådanne. Hertil kunne lægges en bekymring om de anlagte ambitionsniveauer og en bekymring om, at betydningen af læreren qua lærer blev elimineret. Den foretagne granskning og fremsatte kritik udpegede imidlertid også ny handlemuligheder og indsatsområder f.eks. at se værdien og behovet for pluralitet i praksis samt en tilskyndelse til at fastholde værdier i allerede udviklede praksisser. Hertil kom en ambition om fortsat at lade et blødt dannelsesmål være vejledende for differentieringsindsatsen samt en ambition om at (gen-)indtænke læreren og kritisk lærerbevidsthed som en central forudsætning for opkvalificering af differentieringsaktiviteter. De tre positive teser tjener også til organisering af de forskellige aktiviteter i projektet. Aktiviteter som vi nu skal kigge nærmere på.

# Kapitel 3

*Aktivitetsgruppe I: Beskrivelse af principper og procedurer for en række forskellige differentieringsaktiviteter gennem eksplicitering af mulige udgangspunkter*



## Kapitel 3.

### *Aktivitetsgruppe I: Beskrivelse af principper og procedurer for en række forskellige differentieringsaktiviteter gennem eksplicitering af mulige udgangspunkter*

De aktiviteter, som vi har samlet i aktivitetsgruppe 1, er et udvalg af de aktiviteter, der blev lavet i tilknytning til den positive tese om differentiering, der lyder: "Differentieringsaktiviteter kan have mange forskellige udgangspunkter, der netop bør ses som mulige sådanne". Indeholdt i denne tese ligger dels en insisteren på, at der er mange muligt relevante udgangspunkter både for undervisningsdifferentiering og for de skolerelaterede differentieringsindsatser, der går forud for – eller rækker udover – undervisningen, dels en formodning om at disse udgangspunkter på grund af deres mangfoldighed og de tilknyttede detailpraksissers kompleksitet ikke bør tilskrives anden status end bare at være muligt relevante sådanne.

Da vi i det efterfølgende kapitel skal se nærmere på de differentieringsinitiativer, som allerede blev anvendt på skolerne i forbindelse med tilrettelæggelse af både hele uddannelsesforløb og kortere undervisningsforløb, skal vi i dette kapitel bare kigge nærmere på vores arbejde med at formulere udgangspunkter og principper og procedurer for en række differentieringsindsatser, der går forud for – eller rækker udover – undervisningen på grundforløbet. Dette arbejde, der blev varetaget af to af de nedsatte arbejdsgrupper, bestod bl.a. i 1) eksplicitering af eksisterende udgangspunkter og principper og procedurer for differentiering i forbindelse med uddannelsesindplacering, classesammensætning, gruppeindplacering og elevfastholdelse samt 2) udvikling af en analysemodel, der kan anvendes i forbindelse med bestræbelser på at komme til klarhed over elevadfærd, der umiddelbart skønnes at være problematisk eller uhensigtsmæssig for eleven selv.

**Aktivitetsgruppe I - oversigt:**

- Beskrivelse af principper og procedurer for en række forskellige differentieringsaktiviteter gennem eksplicitering af mulige udgangspunkter for differentiering, herunder:
- Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for uddannelsesindplacering
- Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for classesammensætning
- Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for gruppeindplacering
- Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for elevfastholdelse
- Udvikling af en analysemodel til forståelse af elevadfærd, der umiddelbart skønnes at være problematisk eller uhensigtsmæssig for eleven selv

### 3.1. Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for uddannelsesindplacering, classesammensætning, gruppeindplacering og elevfastholdelse

Arbejdet med at ekspliciterer udgangspunkter og principper og procedurer for uddannelsesindplacering, classesammensætning, gruppeindplacering og elevfastholdelse blev varetaget af hhv. ungekoordinatorer ved SOSU-STV og mentor ved Djursland-afdelingen under Randers Social og Sundhedsskole. Udgangspunkterne samt principper og procedurer blev kortlagt ved, at hver enkelt gruppedeltager beskrev eksempler på egen praksis eller medbragte egentlige cases, som efterfølgende blev gransket og diskuteret med henblik på udfærdigelse af fælles beskrivelser. Beskrivelser der efterfølgende blev præsenteret for øvrige projektdeltagere i forbindelse med afholdelse af erfadage. Eksempler på eksisterende praksisser vedr. indplacering af elever i klasser og i grupper samt hertil knyttede udgangspunkter og overvejelser blev også indhentet fra undervisere både i forbindelse med afholdelse af temadage og løbende samtaler.

### 3.1.1. Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for uddannelsesindplacering

Et af de første steder, hvor der foregår eller tilbydes differentiering i forhold til elever, er i forbindelse med en stillingtagen til og rådgivning omkring, om et grundforløb overhovedet er påkrævet, og hvilken varighed et grundforløb i givet fald skal have. Jfr. §5 i bekendtgørelsen om lov om erhvervsuddannelser har alle, der har opfyldt undervisningspligten efter folkeskoleloven, krav på at blive optaget i et grundforløb efter eget valg.

I praksis er kriterierne for, at eleven frarådes et grundforløb primært, hvis denne skønnes at være tilstrækkeligt kvalificeret til at kunne påbegynde et hovedforløb, mens begrundelser for påpegning af et behov for grundforløb kan være: skolebaggrund, livssituation, manglende afklaring i forhold til uddannelsesvalg og l. Valget mellem varighed af grundforløbene er hhv. 20 og 32 uger i Skive og 20 og 40 uger i Grenå. Disse faste udgangsforløb er fastsat for at kunne tilbyde eleven deltagelse i et fælles forløb. Individuelle forløb laves af og til, men tanken med de to faste varighedsforløb er selvfølgelig at kunne tilgodese flest mulige elevers forudsætninger, samtidig med at tilhørsforholdet til et fælles klasseforløb fastholdes.

#### **Fællesbeskrivelse for Grundforløbet**

Grundforløbet på social og sundhedsuddannelsen under indgangen sundhed, omsorg og pædagogik er en ungdomsuddannelse og foregår som et studieforberedende forløb til hovedforløbene SOSU (Social og Sundhedshjælperuddannelsen) og PAU (Pædagogisk Assistent Uddannelsen). Den vejledende varighed af et grundforløb er 20 uger, men dette kan udvides op til 60 uger og udbydes til de elever, som har behov for udvidet understøttelse og vejledning, for at bruge mere tid på at opfylde kompetencemålene generelt eller for at blive mere afklarede omkring deres uddannelsesvalg.

### Kompetencemål for grundforløbet

Eksempler på generelle kompetencer, som grundforløbseleven skal opnå kan være:

- At kunne møde andre mennesker på en etisk og respektfuld måde samt forstå betydningen af egen faglige og professionelle rolle i mødet med andre
- At kunne medvirke ved sikkerheds- og sundhedsmæssige opgaver og til at arbejdsmiljøarbejdet sker systematisk.
- At kunne anvende gældende ergonomiske principper på arbejdsstedet
- At kunne deltage aktivt i og forholde sig til egne læreprocesser
- At kunne kommunikere og samarbejde under hensyntagen til menneskers forskellighed
- At kunne anvende brancherettet informationsteknologi

Derudover skal eleven opnå særlige kompetencer, der knytter sig specifikt til det valgte hovedforløb.

### Grundforløbet ved Social- og Sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg

På SOSU-STV udbydes grundforløbet som enten et ordinært 20-ugers forløb eller som grundforløbspakker med udvidet understøttelse, udvidet vejledning, praksisforlag undervisning samt udvidet forløb for tosprogede. (typisk som et 32-ugers forløb) Der udbydes grundforløb to gange om året på alle skolens tre afdelinger og der optages samlet omkring 200 elever på årsbasis.

### Grundforløbet ved Social- og Sundhedsskolen i Randers - Djursland afdelingen:

På SOSU-Grenå udbydes grundforløbet som enten et 20-ugers, 25-ugers eller et 40-ugers forløb, hvor man i forløbet deler holdene op efter ønske om PAU-linje eller SOSU-linje i et antal uger. 20-ugers forløbet er beskrevet som det ordinære grundforløb for elever, som er afklarede med, hvad de vil i forhold til deres uddannelse. 40-ugers forløbet er beskrevet som et forløb for elever, der vil have mere tid til at nå målene og ekstra hjælp til at gennemføre forløbet. 25-ugers forløbet er særlige hold med skæve starttidspunkter, som rummer løbende optag og forlængelser. Der udbydes grundforløb 3-4 gange om året i Grenå og der optages samlet omkring 80 elever på årsbasis.

Indplaceringen af den enkelte elev i forhold til de forskellige varighedsforløb foretages altid i samråd med eleven. På Djurslandsskolen afholdes en introduktionsaften, hvor eleverne og deres forældre informeres om muligheden for enten at tage grundforløbet på 20 uger eller på 40 uger. De to hold starter sammen, og en af de

første dage efter fællesopstarten foretages samtaler, hvor elever fortæller om egne overvejelser og argumenter for placering på enten 20- eller 40-ugersholdet. Erfaringerne er, at det giver god mening at tage udgangspunkt i elevens ønsker, idet elevernes egne valg som hovedregel er meget velargumenterede. I Skive foretages ligeledes samtaler i erkendelse af vigtigheden af at få belyst elevens egne bevæggrunde for at vælge hhv. 20- eller 32-ugers forløb. Flytning af elev til både længere og kortere forløb anbefales undervejs, i fald det er påkrævet.

### 3.1.2. Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for classesammensætning

Et andet sted, hvor differentiering kan siges at foregå, er i forhold til den enkelte elevs indplacering på et hold, når der oprettes mere end et hold af samme varighed. Her overvejes en række forskellige variable i forbindelse med holdsammensætning og tilhørende indplaceringer af elever. Blandt de forhold, der overvejes i denne forbindelse, er bl.a. elevens alder, køn, etniske baggrund, evt. tyngende social ballast, læsefærdigheder samt forudgående elev-elev-relationer i form af heri muligt indeholdte støttemuligheder eller evt. problematiske bindinger.

I forbindelse med holdsammensætningen kan man enten tilstræbe 1) *diversitet*, dvs. en sammensætning af elever med forskelligartede baggrunde, forudsætninger og behov, 2) *homogenitet*, dvs. en sammensætning af elever, som man antager, er nogenlunde ens i forudsætninger og behov eller 3) det vi har valgt at kalde ”*klyngediversitet*” i form af en mængde små forskellige, men antaget internt homogene grupper. Hertil kan desuden tilstræbes 4) homogenitet med plads til enkelte, der antages at udskille sig fra den homogene gruppe. Argumenter for diversitet kan tage udgangspunkt i værdien af mangfoldighed, den øgede mulighed for asymmetriske støtterelationer, rollemodellæring, etc, mens indvendinger herimod kunne være en øget problemkompleksitet i form af divergerende læringsafsæt. Argumenter for homogenitet kan tage udgangspunkt i værdien af fælles udgangspunkter for læringstilrettelæggelse eller reduktion af problemkompleksitet, mens indvendinger herimod bl.a. kunne være, at homogeniteten faktisk er en illusion. Argumenter for det, som vi har valgt at kalde klyngediversitet, kan tage udgangspunkt i værdien af kombinationen af de øgede støttemuligheder, som de mindre



homogene grupper giver samt den dynamik, der kunne gemme sig i de enkelte gruppers møder med hinanden, men indvendinger herimod bl.a. kunne være, at der lægges op til fødte klikedannelser. Argumenter for, at lade en lille gruppe af elever med særlige behov indgå i en større homogen gruppe, er bl.a., at disse placeres i et ressourcestærkt miljø med tilhørende støttemuligheder, mens indvendinger herimod også kunne være en risiko for øgede marginaliseringsmuligheder.

I praksis har skolerne dog sjældent mulighed for de store eksperimenter med klassesammensætning dels på grund af det lave antal klasser og dels på grund af, at man konfronteres med elever med mange forskellige forudsætninger og behov. Klasserne sammensættes derfor som hovedregel efter idealet om klyngediversitet, således at den enkelte elev placeres i klasser med små grupper af andre elever med samme alder, køn, etniske baggrund etc.. I 2012 blev der i Skive foretaget forsøg med at lade de yngste elever indgå i en klasse for sig, mens grupper af hhv. ældre og elever med anden etnisk baggrund blev samlet i en anden klasse. Hovedideen hermed var at reducere problemkompleksiteten. En idé der delvis kan siges at være honoreret, om end problemmængden var den samme, og problemkompleksitet er en størrelse, der kun vanskeligt lader sig udmåle.

### 3.1.3. Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for gruppeindplacering

Et tredje sted, hvor differentieringsovervejelser foregår, og hvor mulighederne for eksperimenter er større, er i forbindelse med etableringen af basisgrupper eller studiegrupper, som anvendes som organiseringsform på begge skoler. Også her kan en række forskellige overvejelser, der vedrører, hvorledes de enkelte elever grupperes, siges at være mulige. Hvilke overvejelser man finder vigtige i forbindelse med denne sammensætning, eller om man f.eks. mener, at eleverne selv bør vælge gruppetilhørsforhold, afhænger af, hvad man ser som det primære rationale for gruppeorganisering og hvilket grundlæggende perspektiv, man har på grupper.

Organiseringen af de studerende i grupper kan i udgangspunktet tænkes at have en eller flere af følgende gevinster forbundet med sig: 1) forbedret læring/kompetencetilegnelse opnået gennem øget læring af hinanden, tilegnelse af fremti-

dige arbejdskompetencer og/eller demokratierfaringer, 2) øgede sociale støtte-muligheder og muligheder for identitets- og meningsdannelse og 3) magtudligning bl.a. i form af af-individualisering af afmagtsfølelser og etableret basis for kollektiv erfaringsdannelse/erfaringsudveksling og interesseforvaltning. Hertil kan formentligt også lægges en fjerde gevinst, der dog ikke er entydigt uproblematisk, nemlig 4) en øget gensidig elevdisciplinering i forhold til både fremmøde og opgaveløsning. Bag disse forskellige forhåbninger om gevinst, der også kan ses udtrykt i forskellig grad i pædagogiske koncepter, der anbefaler gruppeorganisering, gemmer der sig imidlertid også nogle forskellige perspektiver på grupper og de problemstillinger, som grupper står konfronteret med. Til at anskueliggøre forskelle i synet på hvilke overvejelser, man finder vigtige i forbindelse med gruppesammensætning, kan vi her skelne mellem gruppetænkning, der udgår fra et *konsensusperspektiv* og gruppetænkning, der udgår fra et *konfliktperspektiv*.

#### **Konsensus-konflikt skellet:**

Skellet mellem konsensus- og konfliktperspektiver er inspireret af organisationsteoretikeren Gareth Morgans forslag til forskellige perspektiver, der kan anlægges når institutionelle enheder betragtes gennem en politisk metafor.

I et konsensusperspektiv betragtes gruppens medlemmer som havende naturlige interesseoverlap både med hinanden og med læringsinstitutionens formål. De primære problemer, som en gruppe antages at kunne blive konfronteret med, tænkes i dette perspektiv som hovedregel at udgå fra evt. udækkede behov i gruppen. Udækkede behov der kan udgå fra en manglende tilstedeværelse af kompetencer til opgaveløsning, ledelse og/eller samarbejde eller – når tankerne går højest – en utilstrækkelig evne til at rumme de emotioner, der udgår fra den ambivalens, som det frihedstab, der knytter sig til gruppedlemskab, kan skabe. I dette perspektiv anskues gruppens sammensætning derfor ofte som noget yderst centralt for gruppens virke. En sammensætning der foretages på baggrund af identifikationen af faglige kompetencer og styrker eller gruppefunktionsprofiler hentet fra gruppepsykologien.

I et konfliktteoretisk perspektiv betragtes uddannelsesinstitutioner og skoler som arenaer for konfliktfyldte møder mellem asymmetrisk positionerede parter. Når disse møder er konfliktfyldte, skyldes det bl.a., at sammenfaldet mellem elev- og institutionsinteresser ikke antages at være ligefremt. Bl.a. fordi institutionens funktion som både kravstillende og normafstikkende "gatekeeper" og sanktionsmagt medreflekteres. Ud fra dette perspektiv ses gruppeorganiseringen som en måde at magtudligne og af-individualisere den enkelte elevs oplevede underlegenhedsfølelser på, men perspektivet åbner også blikket for en anden type af problemfyldte dynamikker end lige præcis de, der måtte udgå fra en almen ambivalens ved gruppeindtræden eller fejlagtige gruppesammensætninger. F.eks. de dynamikker der udgår fra gruppeorganiseringens forskydninger i, hvad der er private og offentlige anliggender i forbindelse med elevernes forskelligartede forsøg på at håndtere de krav og belastninger, som de udsættes for i uddannelsessystemet.

### Case-eksempel:

Til illustration af gruppeorganiseringens forskydninger i, hvad der er private og offentlige anliggender i forbindelse med elevers forskelligartede forsøg på at håndtere de krav og belastninger, som de udsættes for i uddannelsessystemet, kan vi f.eks. forestille os en elevgruppe bestående af Allan, Niels og Amanda. Deres her antaget forskellige overskudssituationer sætter sig i situationen igennem i forskellige ambitionsniveauer og/eller muligheder for at erlægge den samme mængde arbejde eller arbejdstid. Amanda er ambitiøs og i overskud til forskel fra Allan og til en vis grad Niels. Alle "hænger" de imidlertid på hinanden og kan let blive tvunget ud i roller som enten indpiskere, frihjul eller tyste bisiddere. Roller som ingen af dem ynder. Og roller de faktisk havde været fri for at skulle indtræde i ved en individuel arbejdsorganisering.

Fortalere for gruppeorganisering, der anlægger et konfliktperspektiv, kan ligeledes typisk siges at være mindre præget af styringsforhåbninger og styringsambitioner og derfor hellere at ville anbefale elevens selvstændige valg af gruppetilhørsforhold som en meget beskeden, men alligevel eksemplarisk start på en øgning af de formelle indflydelsesmuligheder.

Givet de forskellige rationaler for gruppeorganisering og de forskellige måder at anskue betingelser for gruppers trivsel på kan indplaceringen af elever i grupper m.a.o. foretages på flere forskellige måder eller overlades til eleverne selv. Gennem tiden er der på de to skoler både eksperimenteret med at overlade valget til eleverne selv og med en udefra-styret sammensætning. F.eks. ud fra forskelle i faglige beherskelsesniveauer efter Co-operative Learning forskrifter. Tilsvarende er der også eksperimenteret med såvel faste som flydende gruppestrukturer som med de ”sprog” til forståelse af gruppedynamikker og gruppeproblemstillinger, som grupperne tilbydes.

Vi skal kort komme omkring erfaringerne med gruppeorganisering efter Co-operative Learning forskrifterne i næste kapitel og foreløbigt bare konstatere, at gruppeorganisering erfaringsmæssigt synes at være en god ide, men ligeledes også konstatere at der ikke er nogle universalløsninger til eliminering af de problemer, som også kan følge med valget af denne organiseringsform. Den lektieuddragning, der kan foretages for indeværende, er derfor, at det er vigtigt, at man som underviser ikke får låst sine forståelser af gruppearbejdets rationaler og udfordringer i for snævre perspektiver eller fastfryser egne eller gruppens handlemuligheder ved valg af dogmatiske eller ufleksible forløbsmodeller. F.eks. at udmelde faste grupper for hele studieforløbet.

### 3.1.4. Eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for elevfastholdelse

Et fjerde sted, hvor differentieringsarbejde foregår, er endeligt i forbindelse med elevfastholdelse. Også her bestod vores arbejde i at slå fast, at faste kriterier ikke kunne formuleres endeligt, men at principdrevne procedurer godt kunne ekspliciteres. Typisk registreres tegn på frafald af elevens kontaktlærer enten i forbindelse med samtaler eller ved opfølgning på fravær eller andre synlige tegn på mistrivsel. Mentor og ungekoordinatorer inddrages som hovedregel i forbindelse med egentlige fastholdelsesindsatser, og der arbejdes ofte sammen forældre, UU-vejledningen, eksterne mentorer, psykologer, læger eller sagsbehandlere. Arbejdet styres i udgangspunktet af to hovedprincipper hhv. 1) at prøve at anskue de oplevede problemer ud fra elevens synspunkt og i rollen som

elevens advokat, og 2) at der ikke vejledes ud uden, der er nogen til at gribe eller til at tage over.

Det foretagne arbejde vedr. eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer for elevfastholdelse understreger ligesom de øvrige arbejder med eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer, at differentieringsovervejelser og differentieringsinitiativer foregår i mange forskellige sammenhænge, og at der er mange forskellige og også konkurrerende variable, der kan gøre krav på at være relevante. Eksistensen af disse mange variable indskrænker også, at udgangspunkter for differentiering sjældent kan ophæves til at være absolutter, men højst kan ses som kontekstbestemte afsæt for udfoldelse af principregulerede procedurer eller kvalificerede eksperimenter, hvis udkomme som hovedregel påvirkes af flere variable end de, der kan kontrolleres for.

### 3.2. Udvikling af en analysemodel

Arbejdet med at udvikle en analysemodel, der kan anvendes i forbindelse med bestræbelser på at komme til klarhed over elevadfærd, der umiddelbart skønnes at være problematisk eller uhensigtsmæssig for eleven selv, blev varetaget af en gruppe af undervisere fra SOSU-STV. Grunden til, at udviklingen af en sådan analysemodel blev valgt som et udviklingsprojekt, var først og fremmest en antagelse om, at et særligt væsentligt sted, hvor differentierede tilgange til elever kan opkvalificeres, er i de situationer, hvor eleven udviser adfærd, der umiddelbart skønnes at være problematisk eller uhensigtsmæssig for eleven selv.

Vores valg af at prøve at udforme et hjælpeværktøj i form af en analysemodel fremfor eksempelvis retningslinjer for elevdialog, testværktøjer eller egentlige teorier, der også ville kunne hævdes at fungere som hjælpemidler til øget forståelse, skyldes bl.a. at grundforløbslærerne ved SOSU-STV havde gennemgået et udviklingsforløb omhandlende kognitiv, ressourcefokuseret, anerkendende pædagogik (forkortet KRAP). Et forløb der oprindeligt var initieret for at skabe et fællessprog eller en fælles forståelse omkring grundforløbselever og bl.a. havde inkluderet et udkast til en analysemodel i form af et arbejdsark til kognitiv sagsformulering. Et arbejdsark som underviserne for nogles vedkommende så

småt var begyndt at arbejde med. Udgangspunktet for udviklingen af en analysemodel blev derfor taget i det pågældende arbejdsark, der beskrives nærmere i afsnit 3.2.1. Processen, der ledte til udvikling af analysemodellen, bestod i fire trin, hhv. 1) identifikation og diskussion af styrker og svagheder i KRAP-for-skrifterne og det tilhørende arbejdsark til kognitiv sagsformulering, 2) revision og udvikling af egen analysemodel, 3) udvikling af retningslinjer for brug af analysemodellen samt 4) afprøvning og videreformidling af modellen.

### 3.2.1. Om KRAP

Betegnelsen kognitiv, ressourcefokuseret anerkendende pædagogik er et socialpædagogisk koncept, der er udviklet af psykologer ved PsykologCentret i Viborg. KRAP beskrives som et koncept, der indeholder det bedste af det, der virker og som en helhed af ideer, principper og metoder. KRAP tager udgangspunkt i en anerkendende tilgang, en systematisk inddragelse af kognitive teorier og behandlingsformer samt en vægt på det allerede velfungerende og beskrives som ”en repræsentant for et nyt paradigme”. Et ”paradigme” i hvilket det er erkendt, at en enkelt teori ikke længere er tilstrækkelig til at forstå problemer eller udvikle behandlingspraksisser. Hovedindholdet i KRAP er, at anerkendelse er en vigtig forudsætning for pædagogisk arbejde, en anerkendelse der bedst vises ved at tage udgangspunkt i det allerede velfungerende, og som også bør inkludere et fokus på (og en anerkendelse af), hvorledes en anden person opfatter verden og forsøger at handle i den. Det kognitive element knytter sig netop til belysningen af opfattelser og tanke- og handlemønstre, idet centrale kategorier, der præsenteres og anvendes, er hhv. *kognitive grundmodeller* eller bare *grundtanker*, *automatiske tanker* og *mestringsstrategier*. *Grundtanker* er tanker, som vi har om os selv og vores relation til andre og verden og beskrives som tanker, der virker farvende eller styrende på vores automatiske tanker. *Automatiske tanker* er de tanker, der opstår i forbindelse med vores møder med både hverdagsituationer og ny situationer og beskrives som tanker, der udløser følelser og efterfølgende handling. Begrebet *mestringsstrategier* er en oversættelse af begrebet om copingstrategier, der stammer fra stressforskningen og vedrører forskellige strategier, som vi har til at tilgå verden for at møde denne med dens krav og udfordringer. Copingstrategier findes således i en række forskellige ho-

vedformer hhv. problemfokuseret mestring, emotionsfokuseret mestring og undgående mestring.

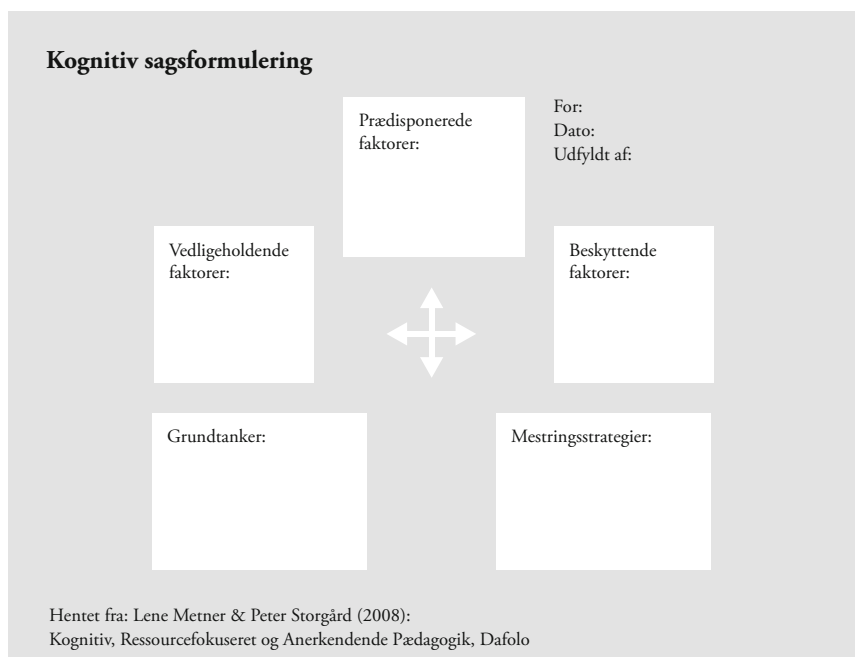
### **Mestrings- eller Copingstrategier:**

Begrebet om mestrings- eller copingstrategier stammer fra stressforskeren Richard Lazarus. De tre strategier som Lazarus oprindeligt adskilte var hhv. problemfokuseret mestring 2) emotionsfokuseret mestring og 3) undgående mestring. Blandt kritikere af Lazarus er det bl.a. blevet fremhævet, at coping-strategier ikke behøver at være individbårne, men netop kan være styrede af det sociale miljø og fælleskab, som man er indlejret i.

Kort fortalt er ideen med KRAP således at finde ud af, hvilke grundtanker og mestringsstrategier der kan bidrage til at fastholde en elev i evt. uhensigtsmæssige tanke- og handlemønstre og at ændre disse mønstre gennem forskellige dialogiske samtaleformer berammet på udvikling af ny tankemønstre og mere reflekterede mestringsstrategier.

Blandt de anviste redskaber til arbejdet med KRAP findes bl.a. sokratiske samtale, for- og imod undersøgelse samt et ark til kognitiv sagsformulering, som også var det, vores forsøg på at udvikle en analysemodel tog sit afsæt i.

Arket til kognitiv sagsformulering, indeholder fem bokse. Den første boks ”prædisponerende faktorer” er tiltænkt beskrivelse af en persons konkrete oplevelser, livsbegivenheder og vilkår samt personlige faktorer. Den anden boks ”vedligeholdende faktorer” er tiltænkt beskrivelse af de faktorer, der *fastholder* personen i negative eller uhensigtsmæssige mønstre. Faktorer der både kan være virkelige eller bare medvirke til vedligehold på tanke- eller handleplan. Den tredje boks ”beskyttende faktorer” er tiltænkt beskrivelse af de personlige og sociale faktorer i personens netværk – eller ved personen - som kan bruges til at understøtte en positiv udvikling. Den fjerde boks ”mestringstrategier” er tiltænkt en beskrivelse og vurdering af hensigtsmæssigheden af personens mestringsstrategier og den femte boks ”grundtanker” tiltænkt en beskrivelse af personens tanker og antagelser om sig selv, andre mennesker og omverdenen. I forklaringen til brug af arket fremgår



det endvidere, at en ting godt kan optræde flere steder. F.eks. kan det at lyve betragtes som en undvigende mestringsstrategi, som også virker som en vedligeholdende faktor for personen.

### 3.2.2. Identifikation og diskussion af styrker og svagheder i KRAP-forskrifterne og det tilhørende arbejdsark til kognitiv sagsformulering

I første fase forsøgte vi som undervisere hver i sær at afdække styrker og svagheder ved KRAP-tilgangen samt det tilhørende arbejdsark til kognitiv sagsformulering. Her var der enighed om, at tilgangens styrke bestod i to ting. Den første af disse styrker er promovningen af synet på den enkelte elev som et rationelt individ, der anlægger strategier i forhold til de situationer, som individet møder og indgår i. Dvs. strategier som, hvis de kendes, kan være med til at forklare en elevs handlinger og sætte os til at forstå den heri indeholdte rationalitet. Den anden væsentlige styrke er understregningen af, at anerkendelse og støtte er en væsentlig forudsætning for udvikling. Specifikt for arket til kognitiv sagsformulering bestod styrken også i, at de ovennævnte indsigter/intentioner blev søgt



koblet sammen med kraft-felt-analyser dvs. analytiske forsøg på kortlægning af hhv. hæmmende og støttende faktorer for elevens udvikling.

Svagheder ved tilgangen og arket til kognitiv sagsformulering var derimod, at fokus i indeværende kontekst i for lille grad var rettet mod læringsrumsspecifikke faktorer samt de anlagte bindinger til hhv. den kognitive kategori grundtanker og den positive psykologi. Bindinger der dels medfører, at elevens mestringsstrategier i højere grad bliver set som udgående fra elevens biografi eller bestemte faste grundtanker end som nogle, der mere plastisk kunne blive influeret af de situationer, som eleven indgår i, dels medfører at kritiske adressater af disse situationer og deres mulige betydning ikke også får en væsentlig prioritet.

Udgangspunktet for en revision af arbejdsarket til kognitiv sagsformulering blev derfor dels at lave en "af-biografisering" eller "af-psykologisering" af elevbestemmelsen, dels at fokusrette den analytiske opmærksomhed mod læringsrumsrelaterede faktorer.

### 3.2.3. Revision og udvikling af egen analysemodel

Ambitionen om at "af-biograficere" eller "af-psykologisere" elevbestemmelsen kan kort fortalt beskrives som en bestræbelse på at se eleverne som aktører, hvis strategier for interesseforvaltning og problemhåndtering både må søges anskuet som muligt rationelle strategier i forhold til de kontekster, som eleverne befinder sig i - og som strategier der, i det omfang de faktisk ikke er rationelle, også kan være nogle, der er influeret af den specifikke kontekst, de befinder sig i. Dvs. nogle der influeres af faktorer, som ligger uden for eleven, og som rækker udover elevens biografi.

Hvis man vil forsøge at forstå rationaliteten i andre menneskers handlinger, går den eneste kongevej udover samtale gennem et analytisk forsøg på at opstille de sandsynlige interesser, som et givet individ kan tænkes at have i en specifik kontekst. En kontekst i hvilken individets interesser og aspirationer både søges opstillet i forhold til kontekstens overordnede formål og tilhørende tilbud og vurderet i forhold til andre tilgængelige konteksters ditto. Hvad angår inte-

resser, kan vi i konteksten af elever i uddannelsessystemet godt vove et øje og sætte disse til at være interesser, som for de flestes vedkommende omhandler en rentabel investering af egne ressourcer i forhold til resultatopnåelse i skolen, der også sikrer et overskud til andre gøremål samt en beskyttelse/bekræftelse af eget selvbillede og omdømme i relation til de mennesker, som eleven omgås med i denne kontekst. Hvad angår elevens forsøg på at forvalte disse interesser, kan elevens vægtning af skolerelaterede interesser i forhold til øvrige interesser sagtens tænkes at blive influeret af elevens øjeblikkelige livssituation. Eksempler herpå kunne f.eks. være, at elevens interesse for skoleresultater mindskes, fordi eleven optages mere af øvrige forhold uden for skolen. Forhold der både kunne vedrøre eksistensen af tilbud som opleves som mere lukrative eller bare forhold, der lægger beslag på opmærksomhed. Eksempelvis kan sygdom i familien eller kærestesorg f.eks. tænkes at føre til, at indsatsen i forhold til indløsning af faglige mål herunder bl.a. fremmøde prioriteres lavere. Alternativt kan samme livsomstændigheder for nogle også føre til, at et fremmøde opprioriteres grundet de i skolen evt. givne muligheder for social støtte.

Også elevens relative vægtning af skolerelaterede interesser hhv. en rentabel investering af egne ressourcer i forhold til resultatopnåelse og en beskyttelse/bekræftelse af eget selvbillede og omdømme i relation til de mennesker, der findes der, kan tænkes at blive influeret af elevens øjeblikkelige livssituation. Et trivielt eksempel kunne være eleven, der grundet øvrige livsomstændigheder vægter det faglige over sociale aktiviteter eller vice versa.

Prioriteringen af uddannelse i forhold til andre livsmål og den relative vægtning af skolerelaterede interesser kan imidlertid også tænkes at blive kraftigt influeret af elevens konkrete oplevelse af de krav og udfordringer, som eleven mødes med i forbindelse med såvel det faglige som i møderne med de øvrige elever og lærere. Eksempler på sådanne oplevelser er mangeartede og kan spænde fra oplevelse af kedsomhed til overbebyrdelse, hvad angår faglige krav og fra bekræftelse og øget fornemmelse af tilhørsforhold til afvisning og marginalisering i de sociale møder. Oplevelser der hver for sig kan føre til ændringer i de anlagte prioriteringer og interesseforvaltningsstrategier og i værste fald føre til, at skolen og skolens tilbud fravælges samlet set.

Endelig kan elevens forsøg på interesseforvaltning rigtignok også tænkes at blive reguleret af en række forhold som f.eks. tidligere tillagte strategier, følelsesdispositioner etc., men introduktionen af dette psykologiske ”grus” i et rationelt interesseforvaltningsmaskineri rækker ikke ved, at der stadig sker en både aktiv - og af lokale kontekster influeret - interesseforvaltning, som let kan blive tabt af syne, hvis man fokuserer for meget på biografidikterede grundtanker og giver disse en styrende status. Også fordi evt. tidligere foretrukne individbårne strategier let kan blive influeret eller reguleret af kollektivt anlagte normer.

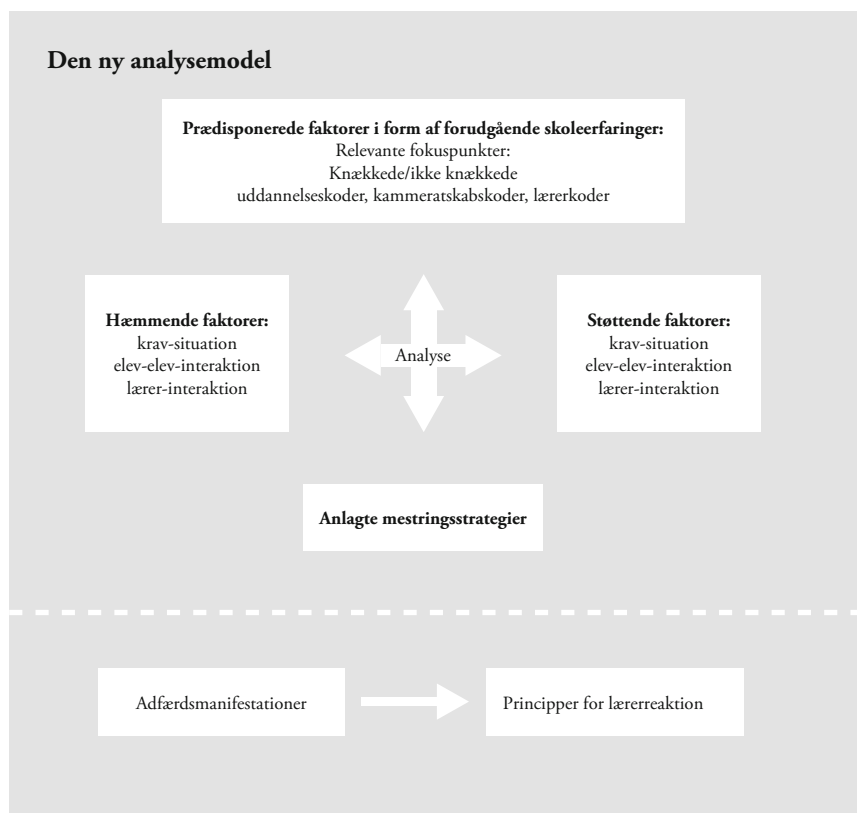
En anden central dimension ved at pålægge sig selv at interessere sig for rationaliteten i andres adfærd er endelig, at man også må påminde sig selv om, at meget af det, der virker irrationelt i en given adfærd, faktisk kan tænkes at være rationelt, hvis vi ellers tør ændre eller nuancere vores udgangsbestemmelser af den kontekst og de krav og tilbud, som vi præsenterer eleven for. En af de ændringer, som vi kunne lave i vores forståelsesforsøg, kunne f.eks. være at ophøre med at se skole og uddannelsestilbuddet som et konsistent og modsigelsesfrit tilbud og en konsistent og modsigelsesfri praksis og i stedet se samme som noget, der altid indeholder en række modsigelser og dobbeltheder. F.eks. kunne vi overveje at ændre vores syn på eller bestemmelse af skolen eller uddannelsestilbuddet som et frivilligt valgt tilbud. Bl.a. fordi dette for mange faktisk kan være en pålagt nødvendighed. Tilsvarende kunne vi også overveje ikke bare at se skolen som et tilbud om ligeværdig deltagelse, men også som en indgang til magtasymmetriske positioner og også at lade være med bare at se skolen som et tilbud om tillid og samarbejde, men også som et krav om underkastelse i forhold til kontrol og konkurrence etc. Ændringer der alle sammen har potentiale til at bidrage til at belyse en mulig rationalitet i elevernes adfærd, og som vi også forsøgte at medtænke i vores forsøg på at udvikle en analysemodel, som vi nu skal se nærmere på.

### Om forståelsesberigelse og rationalitet og irrationalitet:

En mulig sandhed om os er, at vi har anlæg for at anlægge nuancerede og åbne og nysgerrige fortolkninger af både os selv og andre, når vi er i overskud, men også anlæg for at anlægge snævre og unuancerede fortolkninger, når vi er i underskud. Eller hvis man skal formulere det lidt mere spidst; når vi er pressede, kan vi blive tilbøjelige til at henfalde til en bekvem og dogmatisk etikettering af andre, der legitimerer karakteren af vores relation - eller manglende sådan - til dem. Og måske også tilbøjelige til at forherlige os selv og rationalisere vores indtagne relation. Et forslag til et potent begrebspar, der tilbyder os at sige noget mere om karakteren af vore reduktioner og legitimeringer er derfor begrebsparret *rationalitet* og *irrationalitet*. Når vi er i overskud, undersøger vi nemlig typisk den mulige rationalitet i andres handlinger og den mulige irrationalitet i vores egne og når vi er pressede og defensive, fokuserer vi næsten altid på irrationaliteten hos andre og rationaliteten hos os selv. Og det er skidt. Tit kan andres opfattet irrationelle handlinger faktisk ses som rationelle, hvis vi tør se dem som reaktioner på vores egne irrationalitet. Hvis vi f.eks. frem for at se os selv som velmenende undervisere ser os selv som nogle, der repræsenterer et gatekeeper-system i forhold til elevernes videre færd, er det f.eks. let at forstå elevens mistillid eller distance som udtryk for en rationel vurdering snarere end en psykologisk defekt. Hvis vi f.eks. ser vores tilbud om gruppearbejde som noget, der gør eleverne indbyrdes afhængige for et resultat, som vi alligevel i sidste ende bedømmer individuelt, er det f.eks. også let at forstå, elevernes ambivalens ved gruppearbejde og gruppeorganisering som rationelt forankret, snarere end som et udtryk for en manglende forståelse eller usikkerhed. Etc.

I vores revision af arbejdsarket til kognitiv sagsformulering kom vores overvejelser omkring behovet for en af-biografisering og af-psykologisering til at betyde, at boksen, der var afsat til skitser af grundtanker, blev fjernet, og at boksen omkring ”prædisponerende faktorer” blev fokuseret på forudgående skoleerfaringer. Skoleerfaringer som vi i forlængelse af vores diskussioner af mulige dobbeltheder i skoletilbuddet opstillede nogle forslag til analytiske fikspunkter for ved at introducere og sondre mellem erfaringsballaster bestående i en række knækkede eller ikke-knækkede uddannelses-, kammeratskabs- og lærerkoder, som eleverne kunne være i besiddelse af. At besidde eller at have knækket disse koder succesfuldt dækker i analysemodellen netop over en evne til at kunne navigere i de mange dobbeltheder, som skolesystemet repræsenterer. En knækket uddannelseskode

dækker således bl.a. over en evne til både at kunne fremvise engagement og udvise disciplin, når dette er påkrævet, men også over at kunne distancere sig og vide, at det af og til er tilladeligt at klippe hæle og hugge tæer. Dvs. faktisk at kunne prioritere og dermed kunne anlægge instrumentel såvel som engageret adfærd i forhold til læringsmål. En knækket kammeratskabskode dækker således over en række forskellige forhold spændende fra evnen til både at kunne være opsøgende og afventende - over forhold som at kunne indordne sig samtidig med, at egen integritet opretholdes og at kunne være solidarisk samtidig med, at man passer på sig selv - til at kunne skelne mellem offentlige og private anliggender. En knækket lærerkode dækker endelig over evnen til at forstå og respektere lærerens dobbeltrolle som hjælper og kontrollant og at kunne skelne mellem forskelle i legitim adfærd i en-til-en-relationer og i offentlige rum. Ikke knækkede koder dækker i modsætning hertil over en eller flere mangler i de påkrævede evner.



I forsøget på at relatere analysemodellen yderligere til læringsrumsspecifikke faktorer blev de to bokse ”vedligeholdende” og ”beskyttende” faktorer opdelt i tre separate fokuspunkter hhv. kravsituation, elev-elev-interaktion og lærerinteraktion. Tre kategorier som alle var udledt af diskussioner af muligt centrale faktorer af betydning for elevadfærd. Desuden blev de to bokse omdøbt til hhv. ”hæmmende” og ”støttende” faktorer grundet en fælles oplevelse af konnotationsladninger ved de eksisterende betegnelser, der gjorde dem svære at skelne fra hinanden. Endelig blev modellen suppleret med yderligere to rubrikker hhv. ”adfærdsmanifestationer” og ”principper for lærerreaktion”. Rubrikken ”adfærdsmanifestationer” er berammet på indledende stikord til observerbar adfærd, mens rubrikken ”principper for lærerreaktioner” er berammet på formulering af sådanne principper eller egentlig handlingsplansudarbejdelse.

### 3.2.4. Udvikling af retningslinjer for brug af analysemodellen

Som en del af gruppens udviklingsarbejde med modellen udarbejdede vi også nogle retningslinjer for brugen af den. Ideen er således, at man starter med adfærdskortlægning og derfra arbejder sig opad i modellen og gennem de øvrige analysekategorier for endelig at gå nedad i modellen igen og afslutte analysen i formuleringen af nogle principper for lærerreaktion. Ideelt set kommer man i en analyse af adfærd gennem hele modellen, men tanken er ikke, at analysearket skal bruges slavisk. Snarere skal det bruges til at hjælpe med at strukturere vores diskussioner eller hjælpe med at perspektivforskyde dem. Det centrale er således at sikre, at vi ikke bare laver vilkårlige læsninger af elevens adfærd, men først skelner mellem observationer og antagelser og dernæst prøver at forstå rationaliteten i elevens handlinger qua elevens situation eller oplevede sådan ved at afsøge mulige grunde til adfærd. Ligeledes er det også centralt at sikre, at vi tør adressere en evt. irrationalitet i de situationer og interaktioner, som vi selv præsenterer eleverne for. Modellen kan bruges til fælles diskussioner af eleven, men også som medium for organisering af den enkelte lærers tanker. Evt. tilkobling af teoridannelser i hver af de enkelte kategorier kan således også både foretages individuelt eller i forbindelse med diskussioner.

### 3.2.5. Afprøvning og videreformidling af modellen

Analysemodellen blev løbende testet i udviklingsfasen gennem afprøvning af de analytiske kategorier på egne elevcases og endeligt fremlagt for de øvrige projektdeltagere i forbindelse med afholdelse af erfadag. Her blev revisionsarbejdet præsenteret og diskuteret, og de øvrige projektdeltagere fik lejlighed til at afprøve modellen på en medbragt case. Casen blev opført som Forumteater, hvor deltagere fungerede i rollen som en underviser i en spilsituation, og hvor underviserens forskellige læsninger af den forelagte spilsituation blev relateret til analysemodellens kategorier. Den valgte spilsituation var med vilje konstrueret som en meget simpel og afgrænset case. I situationen har en underviser begyndt sin undervisning. Ca. fem minutter inde i undervisningen træder en elev ind. Hun er forsinket. Eleven sætter sig på sin plads, men indtager ikke en diskret attitude. I stedet begynder hun at hviske til de øvrige elever ved sit bord. I spillet og de løbende diskussioner er det underviserens fortolkninger af adfærden samt forslag til mulige reaktioner herpå, der i fokus. Fortolkninger der grundet konteksten også var tænkt som et forsøg på at illustrere aspekter af analysemodellens anvendelighed. Blandt de forskellige reaktioner, der blev foreslået, var hhv. ignorance, konfrontationer af forskellig slags eller senere opfølgninger uden for klasselokalet. Reaktioner der var begrundede i forskellige situations-og adfærdslæsninger, der bl.a. illustrerede værdien ved at separere kategorierne kravsituation, elev-elev-interaktion og lærerinteraktion fra hinanden.

### Opsamling

Den positive tese, der sagde, at differentieringsaktiviteter kan have mange forskellige udgangspunkter, der netop bør ses som mulige sådanne, baserede sig dels på en insisteren på, at der er mange muligt relevante udgangspunkter for undervisningsdifferentiering og de skolerelaterede differentieringsindsatser, der går forud for – eller rækker udover – undervisningen, dels på en formodning om, at disse udgangspunkter på grund af deres mangfoldighed og de tilknyttede detailpraksissers kompleksitet ikke bør tilskrives anden status end bare at være mulige sådanne. Udgangspunkter for differentiering kan m.a.o. kun sjældent ophæves til at være absolutter, men må snarere ses som kontekstrelevante udgangspunkter for udfoldelse af principregulerede procedurer eller kvalificerede eksperimenter, hvis

udkomme påvirkes af flere variable end de, der kan kontrolleres for. Blandt de differentieringsindsatser, som vi ekspliciterede udgangspunkter og mulige principper og procedurer for, var hhv. uddannelsesindplacering, klassesammensætning, gruppeindplacering og elevfastholdelse.

Arbejdet med eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer blev desuden suppleret med udvikling af en analysemodel til forståelse af elevadfærd, der umiddelbart skønnes at være problematisk eller uhensigtsmæssig for eleven selv. Udgangspunktet for denne model blev taget i et tidligere gennemført kompetenceudviklingsforløb omhandlende kognitiv ressourcefokuseret anerkendende pædagogik og et hertil knyttet arbejdsark til kognitiv sagsformulering. Et koncept og et arbejdsark som i forbindelse med udvikling af analysemodellen dels blev søgt "af-biograficeret" og "af-psykologiseret" i sit fokus, dels blev søgt relateret mere specifikt til læringsrummet.





# Kapitel 4

*Aktivitetsgruppe II: Kortlægning af allerede anvendte differentieringstiltag og eksisterende skjulte sådanne samt udvikling og afprøvning af ny differentieringsdesign*



## Kapitel 4.

### *Aktivitetsgruppe II: Kortlægning af allerede anvendte differentieringstiltag og eksisterende skjulte sådanne samt udvikling og afprøvning af ny differentieringsdesign*

De aktiviteter, som vi har samlet i aktivitetsgruppe II, er de aktiviteter, der blev lavet i forlængelse af tesen, der sagde, at vi allerede differentierer i meget af det, vi gør og fortsat kan bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation som afsæt - og bløde dannelsesmål som retningsangivelse - for differentieringsinitiativer. Da vi i det forudgående kapitel har skitseret vores arbejde med en række differentieringsaktiviteter, der rækker udover undervisningen, er hovedfokus i indeværende kapitel lagt på egentlig undervisningspraksis. Først ser vi nærmere på vores arbejde med kortlægning af allerede anvendte differentieringstiltag og igangsatte differentieringseksperimenter. Dernæst ser vi nærmere på vores afsøgning af praksis for skjulte, men ikke ekspliciterede og delte differentieringspraksisser og endelig på vores udvikling af ny differentieringsdesign og revitalisering af gamle sådanne. En udvikling og revitalisering som var baseret på en opstillet taksonomi for differentieringstiltag, der dels rækker udover den form for differentiering, der foretages i form af lærerbestemte opgaver og med testbaserede udgangspunkter, dels tager deres afsæt i brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation og er orienteret mod et blødt dannelsesideal. Arbejdet blev varetaget af samtlige arbejdsgrupper, der løbende præsenterede igangsatte initiativer og eksperimenter for hinanden på de afholdte tema- og erfadage.

### Aktivitetsgruppe II – oversigt:

- Kortlægning af allerede igangsatte differentieringsinitiativer på de to skoler
- 40-ugers forløbet som et eksperiment i øget differentiering
- Eksplicitering af skjulte differentieringspraksisser som udgangspunkt for opstilling af en taksonomi for alternative differentieringsunderstøttende undervisningsdesign
- Eksperimenter med ny og revitaliserede design
  - Øgning af varians i undervisning
    - Krop i læring
    - Udendørsdagen/off-day-aktiviteter
  - Revitalisering af gamle undervisningsdesign
    - Stationslæring
    - Projektarbejde
  - Design, hvor indeholdte deltagelsesroller muliggør her-og-nu differentiering
    - Simulator/rollespil
    - Forumteater
  - Understøttelse af almene studiekompetencer
    - Assisteret notattagning
    - Parat til eksamen
    - Assisteret fremlæggelse

## 4.1. Allerede igangsatte differentieringstiltag på de to skoler

Kun de færreste projekter kan siges at starte i jomfrueligt terræn. Dette må også siges at have været gældende for projekt ”Unge på kanten”: Forud for projektstarten havde der således dels været arbejdet med differentiering i form af anvendelse af en række design til undervisningsdifferentiering, dels med differentiering i form af eksperimenter med uddannelsesforløb med identiske mål, men forskellig varighed. Et udvalg af disse differentieringstiltag og de herigen-nem indhøstede erfaringer beskrives kort i det efterfølgende.

### 4.1.1. Anvendte differentieringsdesign

Blandt eksempler på allerede eksisterende differentieringsdesign kan bl.a. nævnes *læseindsatsen til forbedring af elevens faglige læsning*, arbejdet med differentiering med udgangspunkt i *læringsstile* samt organisering af eleverne efter *Co-operative Learning* forskrifter. I forbindelse med læseindsatsen gennemfører eleverne på Grundforløbet, i fald undervisere eller ungekoordinatorene skønner, at der er behov, en læsetest mhp. at afdække ordblindhed og evner som hhv. funktionelle og ikke-funktionelle læsere.

#### **Funktionel læsefærdighed – en definition:**

*"At være i besiddelse af en funktionel læsefærdighed vil sige, at man forstår, kan anvende og reflektere over skrevne tekster..." (OECD/PISA 1998)*

Med udgangspunkt i denne tilbydes ordblinde ekstra støtte, mens ikke-funktionelle læsere, der repræsenterer en meget stor del af eleverne, understøttes i det daglige og i forbindelse med lektiecafé. Den daglige undervisningsindlejrede understøttelse sker dels gennem lærerens velovervejede tekstudvælgelser og grundige forberedelse af elever til læsningen i forbindelse med tekstuddeling og tekstgennemgang, dels gennem anvendelse af rollelæsning i basisgrupper jfr. forskrifter fra Co-operative Learning. Erfaringerne hermed har været positive herunder særligt indskærpelsen af betydningen af den af læreren foretagne forberedelse af eleverne til læsning.

Arbejdet med læringsstile tager sit afsæt i Dunn og Dunns arbejder og har som udgangspunkt, at alle elever har deres egen individuelle måde at lære på. Dvs. visse præferencer igennem hvilke de lærer bedst. Også her testes eleverne for læringsstile, som efterfølgende dels søges tilgodeset gennem øgede frihedsgrader i læringsmiljøet, dels med didaktiske design hvor flere læringsstile understøttes samtidigt. Erfaringerne hermed har også været positive, men i forbindelse med diskussioner på erfadagen blev det påpeget, at dette arbejde medførte sine egne udfordringer. Bl.a. i form af tid og ressourcer samt tilvænnning til ny lærerroller og de øgede frihedsgrader for eleverne.

Arbejdet med Co-operative Learning har bl.a. bestået i brugen af basisgrupper som grundlæggende organiseringsform samt anvendelse af strukturerede og dialogprægede samarbejdsprocesser i forbindelse med opgaveløsning herunder bl.a. rollelæsning. Også her har erfaringerne været positive, om end problemer med modvilje blandt elever i forhold til faste rollefordelinger også var blevet konstateret. Disse indsatser og de herigennem indhøstede erfaringer blev fremlagt og diskuteret på første temadag. Dels for at sikre erfaringsudveksling og inspiration på tværs af skolerne, dels for at danne afsæt for videre forsøg med differentiering. Blandt vigtige pointer, der blev uddraget i denne sammenhæng, var bl.a., at disse tiltag langt fra ville kunne siges at udtømme det foretagne differentieringsarbejde og derfor næppe burde opfattes – eller gives eksklusiv status - som Grundforløbets differentieringstiltag par excellence.

#### 4.1.2. 40-ugers forløbet som et eksperiment i øget differentiering

På samme måde som der allerede blev arbejdet med differentiering i undervisningssammenhænge forud for projektets opstart, var der også anlagt et eksperiment med udbud af et nyt 40-ugers grundforløb på Djurslandskolen. Et eksperiment som helt naturligt faldt under projektets fokus i kraft af dette uddannelsestilbuds status som et varighedsdifferentieret tilbud. Rationalet bag udbuddet af et grundforløb med længere varighed er selvfølgelig, at nogle elever af faglige eller sociale årsager skønnes at skulle have længere tid til at erhverve sig de kompetencer, som grundforløbet skal give. De faglige og sociale årsager kan f.eks. være ordblindhed eller læsevanskeligheder, mens sociale grunde kan være alt fra øjeblikkelig livssituation til forskellige former for lidelser. Den dobbelte varighed af grundforløbet tillader imidlertid ikke kun en ekstrainsats i forhold til f.eks. læsning og skrivning og/eller en langsommere, men for øvrigt identisk dosering. Helt ligefremt kan man sige, at et 40-ugers forløb er noget andet og mere end et langstrakt 20-ugers forløb og på sin egen måde faktisk væsentligt mere end to gange 20 uger, bl.a. fordi undervisningen tilrettelægges i flere mindre, afrundede temaer, hvor eleven tilbydes gennemløb af mange små afgrænsede erfaringsløkker, der i kraft af deres mængde og afgrænsede karakter også levner tid og plads til 'beskyttelses- eller tilbagetrækningszoner', hvor eleven kan komme til sig selv og vende tilbage efter fravær eller psykisk tilbagetrækning

uden oplevelse af at være hjælpeløst tabt. Den længere tid tillader også, at man i endnu højere grad kan gøre eleverne til aktive producenter og medspillere i undervisningen, hvilket kan bryde med tidligere negative skoleerfaringer, som nogle af eleverne er prægede af. Desuden giver den længere tid bedre tid til den enkelte elev f.eks. gennem tilbud om flere kontaktlærersamtaler med korte mellemrum, og den skaber ligeledes plads til at gøre mere ved klasstrivsel f.eks. med stop-op-dage og undersøgelse af adfærd i klasserummet og de indbyrdes relationer. Endelig giver den længere tid også mulighed for praksistræning gennem forlagt undervisning, der både giver mulighed for dannelse af succesfulde erfaringsløkker i ny kontekster og relatering af det lærte til praksis. Muligheder med tilhørende praksisser, der alle illustrerer, at vi fortsat kan bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens situation og behov som afsæt for fornuftige differentieringstiltag og også bløde dannelsesmål som retningsangivelse herfor. Erfaringerne fra de gennemførte 40-ugers forløb har således været gode, både hvad angår elevtrivsel, fastholdelse og opnåelse af faglige resultater.

#### **40-uger holdets resultater:**

På det sidste 40-ugers hold gik 22 af de 25 startende elever op til eksamen og opnåede et karaktergennemsnit på hele 10,7. Til sammenligning, selvom man altid bør udvise forsigtighed over for sådanne sammenligninger, opnåede 20-ugers holdets elever et gennemsnit på 6,8.

## **4.2. Eksplicitering af skjulte differentieringspraksisser som udgangspunkt for opstilling af en taksonomi for alternative differentieringsunderstøttende undervisningsdesign**

Granskningen af egen praksis for skjulte dvs. ikke-ekspliciterede eller delte differentieringspraksisser, foregik dels ved iagttagelse af øvrige læreres undervisning enten lærere imellem eller ved, at projektledere eller den eksterne forsker deltog, dels ved kollektive udforskninger af skjulte differentieringspraksisser på interne temadage.



Det spørgsmål, som vi sammen forsøgte at besvare med disse aktiviteter, var spørgsmålet om, hvor og hvordan vi faktisk begik undervisningsdifferentiering uden at tænke om samme som sådan. Spørgsmålet producerede hurtigt en rigdhed af svar i form af konkrete eksempler på undervisningspraksis. Eksempler der bl.a. inkluderede 1) eksempler på anvendelse af design, hvor valget af fremgangsmåde, produkt og indhold i vidt omfang blev overladt til eleven, 2) eksempler på betydningen af varians alene, 3) eksempler på dagligdagsinteraktioner, hvor enkelte elever flyttes fagligt og personligt ved at blive givet en rolle i centrum og 4) eksempler på situationer, hvor enkelte elever eller grupper af disse blev støttet af ad hoc tiltag, der afhjalp faglige eller sociale problemstillinger. For at producere en form for overblik og for at kunne systematisere beskrivelser af praksis og tilrettelægge fremtidige eksperimenter, forsøgte vi derfor at opstille en egentlig taksonomi for differentieringstiltag.

Taksonomi for differentieringstiltag				
Differentiering gennem øgning af varians i undervisningen mhp. øgede muligheder for elevens egen situationstilkobling	Differentiering via øget elevfrihed dvs. differentiering ved overdragelse af en højere grad af kontrol i forhold til valg af detailemne, tempi, metode, sekvens, produkt etc. til eleven.	Differentiering gennem design der indeholder en bred palette af roller, der til-lader her-og-nu push af eleven i rollespektret periferi/centrum, aktiv/passiv og iagttagende/handlende	Differentiering gennem situationsbestemte ad hoc indsatser i forhold til al-mene uddannelseskompetencer enten i lærings-situationen eller som ekstra hjælpeforanstaltninger	Differentiering gennem lærerbestemte opgaver og med testbaserede udgangspunkter.
<div> Elevstyret <span>↔</span> Lærerstyret </div>				

Taksonomien opstiller fire supplerende former for differentiering, der rækker udover den form for differentiering, der foretages i form af lærerbestemte opgaver og med testbaserede udgangspunkter. Den første af disse former, som også udgør den mest radikale modpol til testbaseret og lærerstyret differentiering, har vi valgt at kalde *differentiering gennem øgning af varians i undervisningen mhp. øgede muligheder for elevens egen situationstilkobling*. Den anden form er

*differentiering via øget elevfrihed* dvs. differentiering ved overdragelse af en højere grad af kontrol i forhold til valg af detailemne, tempi, metode, sekvens, produkt etc. til eleven. Den tredje form er *differentiering gennem design, der indeholder en bred palette af roller*, der tillader og skaber muligheder for her-og-nu push af eleven i rollespektret periferi/centrum, aktiv/passiv og iagttagende/handlende. Den fjerde form er endelig *differentiering gennem ad hoc indsatser i forhold til almene uddannelseskompetencer enten i læringssituationen eller som ekstra hjælpeforanstaltninger*.

Disse fire former, der også kom til at tjene som guidelines for en række eksperimenter med ny design såvel som en revitalisering af gamle og allerede anvendte design, beskrives nærmere i de efterfølgende delafsnit.

#### **De iværksatte eksperimenter**

- Eksperimenter med øgning af varians i undervisning mhp. øgede muligheder for elevens egen situationstilkobling (Øget krop i læring og uden-dørsdagen/off-day aktiviteter)
- Eksperimenter med revitalisering af gamle undervisningsdesign hvor differentieringen øges gennem overgivelse af valg af detailemne, fremgangsmåde og tempi til eleven (Stationslæring og projektarbejde)
- Eksperimenter med undervisningsdesign hvor indeholdte deltagelsesroller muliggør her-og-nu differentiering (Forumteater og simulatorer/rollespil)
- Udvikling af initiativer til differentieret indsats i forhold til understøttelse af almene studiekompetencer (Støtte til notater, fremlæggelser og præsentationer, eksamenspåklædning, etc.)

### **4.3. Eksperimenter med ny og revitaliserede design**

I det følgende beskrives en række eksempler på eksperimenter med anvendelse af de fire differentieringsformer.

### 4.3.1. Eksperimenter med øgning af varians i undervisning mhp. øgede muligheder for elevens egen situationstilkobling

En første form for differentiering, der rækker udover den form for differentiering, der foretages i form af lærerbestemte opgaver og med testbaserede udgangspunkter, kan beskrives som øgning af varians i undervisning mhp. øgede muligheder for elevens egen situationstilkobling. Antagelsen er således den ligefremme, at øget varians i sig selv skaber flere forskellige situationer og set-up, der, for så vidt som disse i øvrigt er meningsfyldte, giver eleven mulighed for at tilkoble sig de skabte processer. Det være sig sociale som læringsmæssige. De forskellige bidrag til varians kan udmærket – og vil oftest – bestå af undervisningsdesign og set-up for hvilke, der kan formuleres selvstændige pædagogiske rationaler, men indeholdt i vores positive værdisætning af varians i sig selv ligger også to formodninger. Nemlig dels en formodning om, at en øgning af elevens mulighed for at indgå i ny sociale mikroroller, hvor eleven oplever sig selv som en aktiv bidragsyder eller frontløber i forhold til selv de mindste ting, har afgørende betydning for elevens velbefindende, læring og kompetenceaktivering, dels en formodning om at disse procesmuligheder ikke kan forudses og planlægges i detaljer, men ikke desto mindre kan chanceforøges alene gennem øget varians. Som eksempler på undervisningsdesign for hvilke der både kan formuleres selvstændige pædagogiske rationaler og rationaler i form af disses bidrag til variansøgning, vil vi her beskrive to gruppers arbejde og eksperimenter med hhv. øgning af ”krop i læring” og det, vi har valgt at kalde ”Udendørsdagen/off-day-aktiviteter”.

#### 4.3.1.1. Krop i læring

Som et første forsøg på at øge variansen i undervisningen eksperimenterede vi med øgning af ”Krop i læring”. En øget inddragelse af kroppen i læringsmæssige sammenhænge kan selvfølgelig gives et selvstændigt læringsmæssigt rationale for læringsforstærkelse i det hele taget og også et rationale for læringsforstærkelse specifikt i forhold til de, der antages at lære bedst ved kropsaktivering og kropslig forankring af læringen. Her fremdrages vores arbejde hermed dog som et eksempel på et designforslag, der også kan bidrage til øgning af varians i undervisningen. En varians der antages at øge mulighederne for elevens egen tilkobling i forhold til de skabte processer.

I vores arbejde forsøgte vi indledningsvist at udsondre en række forskellige måder, hvorpå man kunne aktivere og bruge kroppen som et læringsmedium. Vi endte her med tre forskellige grundformer. Den første af disse grundformer definerede vi som det *at sætte sig i en andens sted eller position*. Det være sig psykologisk og/eller kropsligt. Et ligefrem eksempel herpå kunne f.eks. være midlertidig sanseberøvelse af den ene eller anden slags med henblik på øgning af en elevs forståelse og fornemmelse af, hvad det vil sige at være blind eller døv. Den anden af disse grundformer definerede vi som det *at gøre en handling* dvs. at afprøve den konkrete færdighed, der skal tilegnes. Et ligefremt eksempel herpå kunne f.eks. være at vende en sengeliggende borger. Den tredje grundform definerede vi som det *at konkretisere og sanseforankre et begreb, sagsforhold eller princip ved at eksemplificere samme med materialer eller kropslige opstillinger*. Hertil blev senere tilføjet en fjerde grundform, som vi definerede som *opvarmning af kroppen med mhp. fjernelse af blokader/læringsklargøring*.

#### **Fire grundformer for øgning af krop i læring:**

- At sætte sig i den andens sted eller position psykologisk og/eller kropsligt.
- At gøre en handling - at prøve den færdighed der skal tilegnes.
- Konkretisering og sanseforankring af et begreb, sagsforhold eller princip gennem eksemplificering af samme med materialer eller kropslige opstillinger.
- Opvarmning af kroppen med mhp. fjernelse af blokader/læringsklargøring.

Hver for sig kan disse grundformer indbygges i vores øvrige undervisningsdesign i større og mindre omfang med henblik på såvel læringsforstærkelse som variansøgning, hvilket det eksperiment, som vi nu skal beskrive, også kan illustrere.

Et af de eksperimenter, der blev udført med øgning af krop i læring, fandt sted i forbindelse med undervisning og introduktion til emnerne atomets opbygning og elektronsystemet, grundstofferne og det periodiske system. En emnekreds som mange formentlig vil kunne huske fra deres skoletid som noget, der gav anledninger til blokeringer. Den pågældende undervisning blev indledt med en gennemgang af dagens program samt en opfølgning på et tidligere tema om

rengøringsmidler og syrer og baser. Herefter blev undervisningen midlertidigt forlagt til udendørsarealer, hvor der blev gennemført løb- og fangelege, der illustrerede atomkerners (den indfangendes) tilkobling af elektroner (de fangede) og de to ideelle elektrontal to og otte. Legene blev gennemgået uden forudgående introduktioner til atomers opbygning og elektronsystemet, der først efterfølgende blev præsenteret og forklaret med legen som referenceramme i en fælles stående refleksion i undervisningslokalet. Her blev atomer også bygget og visualiseret ved hjælp af tallerkener og hulahopringe. Efter denne refleksion fulgte en gennemgang af, hvad grundstofferne er og en introduktion til det periodiske systems opbygning. Et oplæg der blev efterfulgt af relativt komplekse opgaver omkring indtegnning af grundstoffer i delvist blanke skemaer samt opbygning af specifikke stofmodeller. Opgaver som eleverne løste i selvvalgte sekvenser enten individuelt eller i par med løbende lærersparring. Dagen blev fulgt af en observatør, der kunne konstatere en endog meget stor kvalitet i elevernes stoftilegnelse og faglige opgaveløsning. En kvalitet der bl.a. kan siges at bekræfte værdien af anvendelsen af simple illustrationer og skabelsen af et godt miljø. I forhold til det anvendte designs bidrag til øget varians var det også bemærkelsesværdigt at iagttage de mange forskellige brud i elevernes rolleindgælder, som skete i forbindelse med de forskellige rammeskift. Et forhold der illustrer den positive betydning af varians for øgede muligheder for at indgå i ny roller. Blandt øvrige pointer, som diskussioner af de udviklede grundformer og det foretagne eksperimentet gav anledning til på erfadage, var bl.a. 1) at det i forbindelse med forsøg på øgning af ”krop i læring” er vigtigt at lade de enkelte grundformer blende naturligt med øvrige læringsdesign og også at huske på værdien af klassiske indlæringsformers i kombination hermed (i det aktuelle eksperiment f.eks. betydningen af repetition) og 2) at underviseres blokader mod at indføre dele af øget krop i læring f.eks. kunne skyldes, at underviseren oplever, at egen undervisning, person og autoritet pludseligt bliver sat i spil i forhold til andre bedømmelsesgrundlag end f.eks. kedelig/motiverende, flink/skrap etc. nemlig på de for mange undervisere mere usikkerhedsfremkaldende bedømmelsesgrundlag seriøs/useriøs og kompetent/inkompetent.

### 4.3.1.2. Udendørsdagen/off-day-aktiviteter

Som et andet forsøg på at øge variansen i undervisningen eksperimenterede vi med et design, som vi her har valgt at kalde ” Udendørsdagen/off-day-aktiviteter”. Også dette design kan gives et selvstændigt læringsmæssigt rationale for læringsforstærkelse i det hele taget - men fremdrages ligesom ”krop i læring” her som et eksempel på et designforslag, der kan bidrage til øgning af varians i undervisning med en tilhørende øgning af muligheder for elevens egen tilkobling i forhold til de skabte processer.

Ideen med denne undervisningsform er, som det fremgår af navnet, at tage en dag ud af kalenderen til at skabe en anderledes og gerne udendørs læringsbegivenhed, der tilbyder rum og frihed for eleverne inden for en given ramme. I det eksperiment, som vi skal kigge på, var den givne ramme for dagen, at eleverne i grupper blev bedt om at lave en video, der formidlede deres viden om og erfaringer med et tidligere gennemgået modul om sansemotorik og lege gennem egne besøg på nærliggende legepladser. Helt konkret blev den pågældende dag indledt med, at eleverne blev introduceret til dagens formål og rammer, hvorefter de dannede grupper, der hver blev udstyret med et videokamera. Herefter var der afsat to lektioner til elevernes egen forberedelse af opgaveløsningen, to lektioner til feltoptagelser og to lektioner til fremlæggelse og feedback.

#### Program for udendørsdagen

Grundforløbet, Specialisering A2011

##### Leg udendørs

I skal i dag bruge jeres viden om sansemotorik (gennemgået og øvet med Line) og I skal finde lege, der kan leges udendørs på denne årstid.

- besøg en legeplads
- optag en video, hvor I præsenterer legepladsen, og hvor I beskriver hvor de tre sanser kan stimuleres på jeres legeplads.
- Foreslå 2 udendørs lege
- Beskriv jeres rolle i legene
- Inspiration til udendørslege kan findes på:  
<http://www.motion.ltk.dk/content/dk/inspiration-til-leg-og-bevægelse>

Tidspunkt:

8.30 – 10

Forberedelse af teorien og planlægning af optagelser

10.30 – 12

Optagelser i ”mærken”

12.30 – 14

Filmforevisning og fremlæggelse



Erfaringerne var, at denne aktivitet både virkede motiverende og aktiverende på eleverne og i øvrigt gav mulighed for ny rolleafprøvninger. Flere elever, der ofte optrådte stille og passivt i den normale klassekontekst, spillede pludselig en central rolle i løsningen af opgaven, og på det faglige plan bidrog eleverne til mange forskellige behandlinger af stoffet. Blandt temaer, som diskussionen af det foretagne eksperimentet gav anledning til på erfadage, var bl.a. 1) de udfordringer der kan være for underviseren ved at turde slippe en oplevet kontrol over læreprocesserne og 2) en række ideer til videreudvikling omkring evalueringselementet i form af selvevalueringer i forhold til pensumbredde, der kunne udbygge den eksemplariske læring.

#### 4.3.2. Eksperimenter med undervisningsdesign hvor differentieringen øges gennem overgivelse af valg af detailemne, fremgangsmåde og tempi til eleven

En anden form for differentiering, der rækker udover den form for differentiering, der foretages i form af lærerbestemte opgaver og med testbaserede udgangspunkter, kan beskrives som differentieringsøgning gennem øget elevfrihed i form af overgivelse af valg af detailemne, fremgangsmåde og tempi til eleven. Som eksempler på dette alternativ til vores detailtilrettelæggelse og tildeling af differentierede opgaver vil vi her beskrive nogle eksperimenter vedr. arbejde med *stationslæring* og *projektarbejde*.

##### 4.3.2.1. Stationslæring

Et eksempel på differentieringsøgning gennem design, der inkluderer grader af frihed i forhold til en eller flere dimensioner: mål eller detailemne, metode, materiale og sekvens, er *stationslæring*. I kortform kan stationslæring beskrives som en undervisningsmetode, hvor en række forskellige ”arbejdsstationer”, der muliggør arbejde med et eller flere emner, opstilles, og hvor valget af stationer og gennemførelsessekvens overlades til eleverne. Et konkret eksempel på afprøvningen af stationslæring udspandt sig i forbindelse med en introduktion til den menneskelige krops opbygning. Et tema der udgør et delelement i grundforløbstemaet arbejdsmiljø og ergonomi. Efter præsentation af programmet og rammerne for det planlagte forløb blev eleverne inddelt i 4-6 mands grupper,

der startede med at lave et omrids af en person i fuld størrelse i pap. En figur der bruges til, at gruppen, efterhånden som de får viden om kroppen, laver en stor anatomisk model, der kan omkranses af forklarende plancher. Forløbet var derfra en vekselvirkning mellem introducerende læreroplæg og arbejde ved en række læringsstationer. Grundet modulets indplacering i forhold til temaet ”arbejds miljø og ergonomi” var de valgte og vægtede delemner, som eleverne skulle beskæftige sig med særligt 1) knogler og led, 2) muskler, mens emnerne ”nervesystem”, ”hjerter/karsystem”, ”åndedrætsorganer” og ”hud”, blev præsenteret ved et fælles oplæg, hvor eleverne kunne vælge et eller flere af disse emner at fordybe sig i. Eleverne kunne ved hvert delement enkeltvis vælge at besøge to forskellige arbejdsstationer bestående af hhv. 1) en biograf med forskellige film og fjernsynsudsendelser, 2) et dissektionsbord med væv, knogler, led og strukturer fra grise, 3) en læsestation med relevante bøger og anatomiske atlas og 4) en internetstation med en liste over relevante hjemmesider bl.a. Google Body. Efter hver dag fandt eleverne sammen i de etablerede grupper, hvor de formidlede det, de hver især havde lært til hinanden, hvorefter de fordelte og udførte to opgaver. Nemlig hhv. 1) en kreativ opgave med at lave modeller og illustrationer af den tilegnede viden som så blev sat på deres figur og 2) en skriftlig formidling af væsentlige elementer der blev sat rundt om figuren. Efter hvert delemne blev der lavet evaluering af gruppens produkt inden forløbets afslutning, hvor de endelig produkter og de gennemførte processer blev evalueret gennem karruselfeedback.



Forløbsoversigt for stationslæring			
Tidspunkt	Dag 1	Dag 2	Dag 3
1 lektion	Gruppeinddeling og modelmand	Oplæg om muskler + krop i læring øvelser	Oplæg om nerver, hjerte, hud og åndedræt
2 lektion	Oplæg om knogler og led + krop i læring øvelser	Arbejdsstationer	Arbejdsstationer
3 lektion	Arbejdsstationer	Arbejdsstationer	Arbejdsstationer
4 lektion	Arbejdsstationer	Opsamling i gruppen og fremstilling	Arbejdsstationer
5 lektion	Opsamling i gruppen og fremstilling	Opsamling i gruppen og fremstilling	Opsamling i gruppen og fremstilling og evaluering
6 lektion	Opsamling i gruppen og fremstilling	Opsamling i gruppen og fremstilling	Opsamling i gruppen og fremstilling og evaluering

Erfaringerne med det iværksatte eksperiment var gode, men både behovet for lærerstøtte for elever, der er uvante med friere former, og behovet for disciplinering af ukoncentrerede elever er tilstede i forbindelse med elevernes tilvænning til disse friere arbejdsprocedurer. Ved præsentationen af eksperimentet på en erfadag blev en række forskellige temaer i øvrigt taget op herunder 1) forskellige måder at strukturere stationerne f.eks. emne- snarere end mediebestemte organiseringer, 2) læreres egne blokeringer i forhold til princippet om eksemplarisk læring samt 3) forskellige forslag til udarbejdelse af endnu mere detaljerede instruktionsark ved stationer og nogle ditto for elevernes fælles processer omkring videnformidling og produktion.

#### 4.3.2.2. Projektarbejde

Projektarbejder, der inkluderer grader af frihed i forhold til f.eks. emne og metode, er et andet eksempel på et design, der kan understøtte differentiering. Projektarbejde kan laves på mange forskellige måder f.eks. individuelt eller i grupper med eller uden ekstern projektrekvirent og med forskellige grader af valgfrihed i forhold til emne og produkt. I det efterfølgende skal vi derfor kigge nærmere på to forskellige eksempler på projektførløb, der blev gennemført i tilknytning til projekt ”Unge på kanten” hhv. et casebaseret og forholdsvis stofstyret projektarbejde og så et friere sådant.

Det første eksempel på projektarbejde tog udgangspunkt i, at eleverne i deres eksisterende basisgrupper blev præsenteret for projektopgaven, der tog sit afsæt i en konstrueret case. Casen, der omhandler en families liv (og trængsler), blev præsenteret i tre etaper, som blev udleveret på forskellige tidspunkter. En opdeling der blev valgt for bl.a. at skabe dramaturgisk spænding og en afspejling af det virkelige livs omskiftelige fordringer, men også for at skabe overskuelighed og rum for midlertidige fordybelser. I løbet af projektarbejdet skulle eleverne dels træffe en række valg på vegne af familien og besvare en række forskellige spørgsmål med afsæt i disse valg, dels udarbejde et valgfrit slutprodukt der fremlagdes i forbindelse med en prøveeksamen med karaktergivning.

**Caseinstruktion:**

I uge 2 og 4 skal I arbejde med grundfagene, som vil indgå i en casehistorie. I stifter bekendtskab med en familie på fem personer, der skal flytte fra Morsø til Thisted Kommune. Målet med disse to uger er, at I gennem bearbejdning og fordybelse af casehistorien får indsigt i en families hverdagsliv og får faglig indsigt i nogle områder inden for jeres grundfag. Undervejs skal I - på familiens vegne - træffe valg og tage stilling til flere ting, som familien bliver udsat for eller skal forholde sig til. Når I har arbejdet med alle spørgsmålene og besvaret disse skriftligt i opgaven, skal I lave et slutprodukt. Slutproduktet er et valgfrit emne, som I skal præsentere for os lærere ved fremlæggelsen. Det er op til jer, hvordan slutproduktet skal se ud. Nedenfor er der nogle forslag til, hvad jeres slutprodukt kan handle om.

Fordybelse i et af de faglige områder i casen. Fortæl, vis eller dramatiser problemstillinger ved: Arbejdsmiljø, Forflytninger herunder hjælpemidler, Kropens opbygning, Depression, Overvægt hos børn og unge, Trivselsproblemer herunder mobning og vold.

Som det fremgår af rubrikken ovenfor, var der således rige valgmuligheder for form såvel som indhold af slutprodukt, mens den ”obligatoriske” prøveeksamen blev indlagt efter elevernes ønske om afprøvning af en sådan.

Det andet eksperiment, som vi skal kigge nærmere på, var et fem dages videoprojekt med titlen ”Lav en film om dit år på grundforløbet”. En opgave der blev præsenteret for eleverne ca. en uge før, de skulle i gang med den for at give dem mulighed for egen refleksion. Det egentlige projektforsløb blev indledt med et plenum, hvor rammer, produktkrav og en række refleksions-spørgsmål blev præsenteret.

**Produktkrav til filmprojekt:**

- Der skal være noget i jeres film fra hvert tema, så man kan se, hvad I har arbejdet med igennem forløbet.
- Der skal være en del, som fortæller/ viser noget om de sjoveste oplevelser, I har haft på grundforløbet
- Der skal være en del, som fortæller/ viser noget om de udfordrende oplevelser, I synes, I har haft.
- Lav på en eller anden måde noget, som viser, hvad I har opdaget/lært om jer selv personligt og fagligt i løbet af grundforløbet
- Lav en del, som fortæller/ viser noget om hverdagen på social og sundhedsskolen i Grenå.
- Lav en del, som viser/ fortæller noget om jeres undervisere.
- Der skal være noget, som viser, hvad I/ du tager med fra dit år på grundforløbet. Hvad ville du fx sige til en ven, du tilfældigt mødte på gaden om dit år på grundforløbet.
- Lav en del, som viser/ fortæller noget om jeres praktikforløb

Herefter blev der foretaget gruppedannelse og fælles refleksion i grupperne i forhold til produktkrav og arbejdsprocesser, hvor grupperne bl.a. udvalgte indhold til filmen og uddelegerede arbejdsområder. F.eks. optagelse af udvalgte cases/oplevelser, interviews af relevante personer, underlægningsmusik, tekstformulering/undertekstninger, redigering og færdiggørelse af filmen m.v. Efter produktfrembringelsen var der fremvisning af alle film i fælles plenum, hvor eleverne diskuterede og stemte om hvilke to film, der skulle vises på informationsaftenen for nye elever og ved deres egen afslutning. Det særlige ved dette eksperiment var, at underviseren afstod fra at ”blande” sig i eller at ”styre” indholdet af slutproduktet, men blot påvirkede procesforløbet ved at stå rådighed if.t. opklarende og praktiske spørgsmål og ved at stille refleksionsfremkaldende og undrende spørgsmål. Dvs. at underviseren ved bevidst over- og underdeterminering bestræbte sig på at selvaktivere eleverne og at forstyrre det, som eleverne oplevede som selvfølgeligheder. Såvel løbende som i udvælgelsesprocessen af hvilke film, der skulle vises for hvem, skabtes muligheder for kritiske refleksioner herunder ahaoplevelser og undring i forhold til de andre gruppers prioritering af indhold i forhold til egne prioriteringer og for enkeltes vedkommende også frembringelse af ønsker om ændret egenadfærd i fremtidige læringsituationer.

Fælles for begge eksperimenter er, at de understøtter allerede indhøstede erfaringer med projektarbejds gevinster herunder bl.a. projektarbejds evne til at bidrage til en øget frihed, hvad angår valg af fokus og metode og denne friheds bidrag til såvel motivation som eksemplarisk læring og selvansvarliggørelse. Det væsentligste bidrag var derfor også at få bekræftet og revitaliseret projektarbejds status som en velegnet metode til understøttelse af differentieringsindsatser. På de erfadage hvor eksperimenterne blev præsenteret, udspandt der sig gode diskussioner om forholdet mellem styring og frihed og de respektive gevinster herved og af vigtigheden af at forsvare en flerhed af tilgange. Desuden blev behovet – og muligheden – for en ekstra lærerunderstøttelse af elever, der er uvante med de friere former, fremdraget samt gevinsterne ved perioder med to-lærerdækning.

### 4.3.3. Eksperimenter med undervisningsdesign hvor indeholdte deltagelsesroller muliggør her-og-nu differentiering

En tredje form for differentiering, der rækker udover den form for differentiering, der foretages i form af lærerbestemte opgaver og med testbaserede udgangspunkter, kan beskrives som undervisningsdesign, hvor de indeholdte deltagelsesroller muliggør en højere grad af her-og-nu differentiering. En differentieringsform der dels har et rationalt givet, når man påtænker det forhold, at elevers øjeblikkelige dagsform og/eller sociale relationsindgælder og tilhørende trivselsgrader varierer, dels har et rationalt givet som en skånsom platform for forsøg på her-og-nu ”push” af eleverne. Muligheden for her-og-nu push af elever er selvfølgelig altid principielt tilstede i undervisningssituationer, men er her bl.a. skabt på grundlag af tilstedeværelsen af mange og formelt legitimerede roller som periferi/centrum, aktiv/passiv, iagttagende/handlende. De to eksempler på sådanne design, som vi har valgt at fremdrage her, er hhv. simulator/rollespil og Forumteater. Også disse design har selvstændige rationaler, men ses altså her som eksempler på den beskrevne differentieringsform.

#### 4.3.3.1. Simulatorer/rollespil

Simulatorer i form af større virkelighedstilnærmede situationsspil eller mindre rollespil er eksempler på design, der indeholder en bred palette af roller, der

tillader her-og-nu push i rollespektret periferi/centrum, aktiv/passiv og iagttagende/handlende. Begge de nævnte former kan gives et rationale for læringsforstærkelse i kraft af den foretagne virkelighedssimulation, men i indeværende kontekst er det som tidligere nævnt metodens status, som er undervisningsdesign, hvor de indeholdte deltagelsesroller muliggør her-og-nu differentiering, der er det centrale. Et eksempel på rollespil, som blev udviklet, er rollespillet ”*Eftermiddagskaffe på Plejehjemmet Solvangen*”. Optakten til rollespillet består i at se udsendelsen ”Den sidste dans”, hvor eleverne bl.a. mødes af en række livshistorier og konfronteres med omsorgsproblematikker af forskellig slags. Rollespillet udspilles dernæst omkring et fælles bord, hvor der er dækket til eftermiddagskaffe. Alle er fælles om sammen at lave rollespillet, dvs. underviseren deltager på lige fod med eleverne. På rollelisten er fire SoSu-hjælper og en række borgere på plejehjemmet. Eleverne skriver selv deres egen rolle. Rollebeskrivelsen skal for borgerrollernes vedkommende indeholde et udluk af en livshistorie og en redegørelse for borgerens levevilkår og livssituation herunder sygdomme og skavanker, netværk, m.v..

#### **Eksempel på case til understøttelse af simulator/rollespil:**

Gerda er 91 år gammel. Hun har boet på Solvangen i fem år. Hun er født og opvokset på landet. Hendes forældre drev en gård, og hun blev gift med nabovens søn Ove, der også blev landmand. Sammen fik de to tre børn, to piger og en dreng. I dag har Gerda desuden syv børnebørn og ti oldebørn. Gerda gik ud af 7. klasse og kom et halvt år på husholdningsskole, og hun og Ove blev gift, da hun lige var fyldt 18 år. I mange år var hun hjemmegående og passede børn og hus samtidig med, at hun hjalp til på gården. Efter børnene var flyttet hjemmefra, arbejdede Gerda som rengøringsassistent i den lokale børnehave, et arbejde hun beholdt, indtil hun blev pensioneret som 67-årig. Da Gerda holdt op med at arbejde, fik hun tid til at dyrke sin store interesse: at dyrke roser. Nu må hun nøjes med at pusle om sine potteplanter i sin lejlighed på plejecenteret. Gerdas mand Ove døde for ti år siden. Børnene og børnebørnene bor spredt over hele landet, så dem ser hun ikke så tit. Gerda er vant til at ordne alting selv, men efter en hjerneblødning for fem år siden har hun været afhængig af sin kørestol og måtte også opgive at klare sig hjemme og flytte til Solvangen. Gerda både ser og hører godt, og hun vil rigtig gerne snakke. Hun læser dagligt aviser og er vild med krimiserier i fjernsynet. Hun er glad for mad og for en god kop kaffe.

De elever, der skal spille Sosu-hjælpere, skriver ligeledes et rollekort, hvor hjælperens livs- og arbejdssituation beskrives, og der vælges en form for temperament eller tilstand f.eks. stresset, irriteret, presset, uengageret eller afslappet, lyttende, anerkendende, engageret eller overengageret i de enkelte borgere. Der gives god tid til at gennemtænke rollen og skrive stikord ned med beskrivelse af deres rolle, og de elever, der først er færdige med rollekortene, sørger for at dække bord med kaffekopper. Herefter spilles rollespillet i flere omgange med udvalgte deltagere. Efter hver runde samles op i forhold til spørgsmål som f.eks.; Hvad er vi rent fagligt kommet omkring i løbet af denne eftermiddagskaffe? Hvilke begreber fra vores grundforløbsstof/det nyligt gennemgåede tema om kommunikation og mødet med den anden kan vi koble på det, der skete? Hvordan oplevede vi som borgere den omsorg, der blev givet? Hvordan føltes det at være i din rolle? Hvad overraskede os? Etc. etc.. Afviklingen af spillet i etaper og de forskellige roller som hhv. borgere og hjælpere, der kan bringes mere eller mindre i fokus, tillader mange her-og-nu differentieringer, hvad for så vidt angår inddragelsen og aktivering af den enkelte elev. Grundet den lærer-lockout, der udspandt i foråret 2013, blev afprøvningen af denne og en væsentligt større simulator ikke gennemført.

#### 4.3.3.2. Forumteater

Forumteater er en undervisningsmetode, som på det seneste er begyndt at vinde indpas på SoSu-skolerne landet over. Metodens status som en nøgledisciplin i "De undertrykte teater" og dens rationale som en måde at hjælpe individer og kollektiver til bevidstgørelse og handling på er velbeskrevet, endskønt dens rationale som en kritisk metode nogle gange glemmes i en dansk kontekst. Forumteater består kort fortalt af gennemspil af dilemmasituationer mhp. udvikling og afprøvning af ny handlestrategier/løsninger, hvor alle deltagere deltager som både tilskuere og aktive deltagere. Spillet, der styres af en facilitator eller "joker", kan fungere både som opstart og afrunding af temaer.

**Boal og de undertrykte teater:**

Ophavsmanden til "De undertrykte teater", herunder Forumteateret var brasilianeren Augusto Boal. Boal hentede bl.a. sin inspiration fra Paulo Freire, ophavsmanden til "De undertrykte pædagogik".

I projektperioden er der gennemført flere mindre forumspil, og det eksempel, som vi her vil præsentere, omhandler et spil vedr. psykisk arbejdsmiljø. Det særlige ved dette eksempel er, at det i lige dele var tænkt som et fagligt bidrag til temaet arbejdsmiljø og som assistance til klassens eget arbejde med eget psykiske arbejdsmiljø i klassen. Spillet, der blev iværksat og faciliteret af en ungekoordinatør på anmodning fra en underviser, blev startet op med en introduktion til Forumteater samt en drøftelse af begrebet kommunikation og kommunikations betydning for det psykiske arbejdsmiljø. Herefter blev en række dilemmaer omhandlerende omgangsformer, kommunikation og psykisk arbejdsmiljø udformet. Eleverne blev dernæst delt i grupper, hvor de drøftede/fortalte om egne erfaringer omkring svære situationer vedr. det psykiske arbejdsmiljø. Eleverne valgte derfra elementer ud og skabte ny dilemmasituationer uden personlig tilknytning. Dilemmasituationerne, der beskrives kort og faktuel ud fra spørgsmålene, *hvem, hvad, hvor?*, blev øvet igennem i de respektive grupper, før eleverne på skift viste deres dilemma. Efter hver gruppe havde præsenteret et dilemma, blev handlestrategier diskuteret og afprøvet på gulvet. Der blev lagt vægt på at skabe flere muligheder, så den enkelte havde flere handlestrategier at knytte an til. Herefter blev der samlet op, og formen og temaet blev evalueret. Erfaringerne med Forumteateret var gode både i forhold til lærerens øgede muligheder for at drage bestemte elever ind og i forhold til indløsning af faglige mål og elevernes bearbejdelse af egne processer. Fremlæggelsen af eksperimentet på erfadagen medførte bl.a. diskussioner af etik og udveksling af tips omkring varetagelse af jokerrollen.



#### 4.3.4. Udvikling af initiativer til differentieret indsats i forhold til understøttelse af almene studiekompetencer

En fjerde form for differentiering, der rækker udover den form for differentiering, der foretages i form af lærerbestemte opgaver og med testbaserede udgangspunkter, kan endeligt beskrives som situationsbestemte ad hoc indsatser i forhold til understøttelse af almene studiekompetencer. De pågældende indsatser kan vedrøre en vifte af forskellige kompetencer spændende fra faglige til sociale sådanne afhængigt af de lokalt opståede/registrerede problemstillinger. Initiativer i forhold til differentieret understøttelse af almene studiekompetencer blev taget ved beskrivelse af en række eksisterende praksisformer samt udvikling af en række forskellige hjælpeværktøjer. Herunder bl.a. *assisteret notattagning*, *eksamensklargøring* og *assisteret fremlæggelse*.

##### 4.3.4.1. Assisteret notattagning

Det problem, der lå til grund for udviklingen af praksisser til assisteret notattagning, var en konstatering af, at mange elever på et givet hold havde vanskeligheder ved at tage noter til oplæg, film og tekster, mv. Vi besluttede os derfor for at udvikle en række forskellige ark til noteassistance, der kan udgøre et hjælpeværktøj for de, der har behov for hjælp. Ark der bl.a. bestod i eksempler med indbygget hjælpepetekst, andre der blot hjalp med organisering og endelig nogle, der byggede multiple choice elementer ind.

#### **Eksempel på udviklet ark til notatassistering med brug af multiple-choice-elementer (uddrag)**

Assisteret notat ark til tv-udsendelsen "Mig og min alder 0-10 år"

Når du ser filmen, skal du lægge mærke til, hvilken udvikling børn gennemgår fra fødsel til skolealder. Den viden, du får, skal hjælpe dig med:

- at kunne give børn de rigtige udfordringer
- at kunne forstå børns reaktionsmønster
- at kunne yde en korrekt omsorg for barnet

Spørgsmålene kommer i den rækkefølge, som oplysningerne bliver vist i filmen

Hvad vejer hjernen ved fødslen?

- ☐ 400-500 g.
- ☐ 300-400 g.
- ☐ 500-600 g.

Hvad vejer hjernen i 4-års alderen?

- ☐ 1000 - 1200 g.
- ☐ 1200 -1400 g.
- ☐ 1300 – 1500 g.

Hvor mange cm vokser barnet i det første leveår?

- ☐ 40 cm
- ☐ 25 cm
- ☐ 30 cm

Hvor stor er vægtstigningen i det første leveår?

- ☐ Barnet fordobler sin vægt
- ☐ Barnet tredobler sin vægt

Hvor meget sover det spæde barn?

- ☐ 20 timer i døgnet
- ☐ 15 timer i døgnet
- ☐ 18 timer i døgnet

Hvilken søvn er der meget af i spædbarnsalderen og hvorfor?

- ☐ Drømmesøvn
- ☐ Dyb søvn

---

Hvornår får barnet det voksne søvnmønster?

- ☐ 8-måneders alderen
- ☐ 9-måneders alderen
- ☐ 10-måneders alderen

Ved præsentation på erfadag blev mulighederne for også at eksperimentere med multimodalitet i form af brug af illustrationer, billeder eller evt. modeller diskuteret.

#### 4.3.4.2. Klar til eksamen

Det problem, der lå til grund for udviklingen af praksisser til eksamensklargøring, var en konstatering af, at flere af vores elever er nervøse for at gå til eksamen. Flere elever har således negative forventninger til egen præstation og en forventning om, at eksamen fremstår som en overhøring, hvor der kun er tale om at levere facit. En forventning som kan føre til lammelse og blokere for en nuancerende, reflekterende og perspektiverende dialog med afsæt i deres udarbejdede projekt og det øvrige grundforløbspensum.

En del af eksperimentet ”klædt på til eksamen” bestod i første omgang i at skabe et overblik over den erhvervede faglighed og i anden omgang i at skabe andre billeder af, hvad en eksamination er. Herunder bl.a. at det i eksamenssamtalen også er væsentligt at demonstrere en faglighed, hvor man kan overveje, nuancere, reflektere og perspektivere. Egenskaber der trænes hver dag i grundforløbet, men ikke altid omsættes i eksamenssituationen. For at tydeliggøre en grundforløbsfaglighed og få gjort klart, at det til eksamen handler om at kunne sætte sit projekt i relation til det, vi har arbejdet med på grundforløbet, arbejdede vi i første omgang med at skabe et overblik over centrale grundforløbsbegreber ved at udarbejde en oversigt over disse.

Uddrag af oversigt over nøgletemaer		
Relationer professionelle private	Menneskets psykiske udvikling og livsfaser	Professionel distance
Identitet	Konflikttrappen / konflikthåndtering	Behov og behovspyra- miden
Omsorg og egenomsorg	Verbal og nonverbal kommunikation	Anerkendelse og respekt
Empati	Etik	Aktiviteter
Levevilkår	Livsformer	Livstil
Selvværd	Selvtillid	En- og tovejs kommuni- kation
Aktiv lytning	Anerkendende kommuni- kation	KRAM
WHO og sundhed	De otte kostråd	Livsstilssygdomme
Tavshedspligt og Underretning	Fysisk arbejdsmiljø	Psykisk arbejdsmiljø
Ergonomi	Demokrati og Grundloven	Serviceoven

Vi hjalp eleverne med at få styr på definitionerne og forskellene mellem begreberne blandt andet gennem fælles udarbejdelse af små refleksionskort til de enkelte begreber. Desuden arbejdede vi med støtte til strukturering af oplæg og med udarbejdelse af projektblomster, der viste eleverne, hvorledes de kunne forberede sig på mere end selve deres fremlæggelse f.eks. at koble deres projekt til andre relevante begreber, dilemmaer, cases eller erfaringer fra praktik.

Eksempel på "Projektblomst", hvor et projekts tema forbindes med forskellige grundforløbstemaer



Som støtte og hjælp til selve fremlæggelsen appellerede vi til, at eleverne benyttede de redskaber, som de hver for sig oplevede, hjalp dem bedst muligt. F.eks. 'Margrethe-kort' (små papkort med manuskript eller stikord som Dronningen og studieværter benytter til at understøtte deres fremlæggelser), plancher, photostory, video eller lydclip, m.m.

Med vores arbejde er det vores oplevelse, at mange elever blev mere bevidste omkring, hvad der forventes af dem i eksamenssituationen og blev i stand til at udvise mere faglighed samt at reflektere og perspektivere mere under eksaminationsforløbet. Mange elever udtrykte også, at det havde været en positiv og trykoplevelse at gå til eksamen uafhængigt af deres karakter.

#### 4.3.4.3. Assisteret fremlæggelse

Det problem, der lå til grund for udviklingen af praksisser til assisteret fremlæggelse, var en konstatering af, at mange elever har svært ved at fremlægge. Nogle elever giver direkte udtryk for, at det er angstprovokerende at skulle fremlægge i klassen og henviser til ubehagelige oplevelser og erfaringer fra skoletiden. Andre elever har forskellige bevidste eller ubevidste strategier som f.eks. at blive væk den dag, der er fremlæggelse, eller appellere til, at underviseren skal fritage dem fra fremlæggelse. Da afslutningen på flere af grundforløbets temaer netop har form af en fremlæggelse enten i form af gruppefremlæggelser eller individuelle fremlæggelser på klassen, har vi eksperimenteret med differentiering i forhold til udvikling af forskellige former for assisteret fremlæggelse. Herunder bl.a. fremlæggelser hvor underviseren går med i fremlæggelsen og fungerer som interviewer af eleven, som dermed tildeles rollen som ekspert og fremlæggelser, der blev assisteret af en guitar.

##### Caseeksempel:

A) På selve dagen hvor eleverne skal fremlægge, er Henry i pausen kommet på kant med resten af holdet. Det udmønter sig i, at han ikke ønsker at fremlægge og beder om at blive fritaget. Det viser sig, at han derudover har nogle barrierer i forhold til det at skulle fremlægge. Jeg holder fast i, at han skal fremlægge, men bliver enig med ham om en form, hvor vi to fremlægger sammen. Det foregår som et live-interview, hvor vi begge står sammen foran klassen. Jeg assisterer Henrys fremlæggelse ved at skabe rammen og strukturen i fortællingen i form af, at jeg stiller spørgsmål og spørger yderligere ind, så vi i fremlæggelsen kommer omkring de væsentligste punkter i hans projektarbejde. Inden fremlæggelsen orienterer jeg holdet om, at Henry egentlig ikke ønskede at skulle fremlægge, og at han synes, det er rigtig svært, og jeg appellerer til, at klassen hjælper Henry igennem denne fremlæggelse ved at være aktivt lyttende. På trods af at han samme dag i den grad havde overskredet de andre elevers grænser og optrådt provokerende, tog han mod til sig, fremlagde, og klassen bakkede ham op og spurgte ind.

**Caseeksempel:**

B) Rolf har haft det vanskeligt i skolen. Han er meget charmerende, talende, hyggelig og faktisk også meget social. Hans store force er musikken. Han har udgivet sin egen musik og har sit eget musikstudie. Rolf ytrer ønske om at blive fritaget for at fremlægge og færdiggøre projektet. Med udgangspunkt i et kendskab til Rolfs åbenlyse og stærke musikalske side aftaler vi, at Rolf ud fra tre artikler skal skrive en sang om rygepolitik, og selve fremlæggelsen bliver, at han med sin guitar synger og performer for 'publikum'/klassen. Med dette tiltag bliver Rolfs ønske om at blive fritaget ikke indfriet, men transformeret til en håndterbar forventning, der både bringer hans faglighed og ressourcer i spil og samtidig indebærer, at han udfordres på områder, der er svære for ham. Det ender med, at han får lavet en rigtig flot fremlæggelse, hvor klassen er meget imponeret, og han formår at kunne sætte det i relation til temaet i underviserens efterfølgende spørgsmål.

Erfaringerne med disse assisterede fremlæggelser har, som det fremgår af caserubrikkerne, været gode og har også medvirket til en mere åben dialog på holdene omkring vanskeligheder ved fremlæggelser og til udvikling af normer for aktiv og empatisk lytning hos tilhørerne.

#### 4.4. Tværgående erfaringer i forbindelse med de gennemførte eksperimenter

Betrakter man de gennemførte eksperimenter under et, kan disse tilsammen siges at have bidraget med en række tværgående erfaringer. Disse kan i kortform samles op i fem separate sådanne. Den *første* erfaring er, at differentiering faktisk kan foretages på mange måder spændende fra lærerstyrede opgaver, hvor afsæt tages i forudgående niveau- eller læringsstilsrelaterede bestemmelser af eleven, til en blot og bar øget varians i undervisningsformerne. Herimellem er der en række forskellige måder, hvorpå man kan øge differentieringen herunder bl.a. ved udvikling af minicurriculum i forbindelse med lokalt registrerede problemstillinger eller akutte behov, anvendelse af design der indeholder en bred palette af roller, der tillader her-og-nu push af eleven i rollespektret periferi/centrum, aktiv/passiv og iagttagende/handlende eller ved en øgning af elevens frihed i forhold til

valg af detailemne, tempi, metode, sekvens, produkt etc. Den *anden* erfaring er, at differentieringsindsatserne faktisk motiverer eleverne og kan understøtte såvel læring som ny relationsindgåelser og forbedrede selv billeder blandt eleverne. Selvbilleder, der både er billeder af dem selv som nogle, der kan noget selv og som nogle, der er betydningsfulde medlemmer af bestemte fællesskaber. Den *tredje* erfaring er, at differentieringsøgningen herunder særligt de frihedsøgende former kræver en tilvænnning hos nogle elever, hvad angår egendisciplin, eller som minimum en ekstra lærerbevågenhed. Den *fjerde* erfaring er, at differentieringsøgningen kræver ekstra ressourcer i planlægningsfasen, men også kan frisætte sådanne i kraft af de elevdrevne aktiviteter. Den *femte* og sidste erfaring er endelig, at varians i differentieringsaktiviteterne er en central kvalitet, og at den enkelte læreres velbefindende i forhold til den valgte form er betydningsfuld. Den respektive grad af succes med hhv. lærerstyrede differentieringsindsatser og elevstyrede sådanne synes nemlig mere at være lærer- end elevafhængig.

## Opsamling

Der undervisningsdifferentieres allerede på grundforløbene ved de to skoler. Granskninger af vores egen praksis understregede således pointen, at vi differentierer i meget af det, vi allerede gør både i systematiske og kendte former og i skjulte og ikke-ekspliciterede og delte former. Vores granskning illustrerede også, at vi fortsat kan bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation som afsæt - og bløde dannelsesmål som retningsangivelse - for fornuftige og givende differentieringsinitiativer. Formulering af en taksonomi for differentieringstiltag, der rækker udover den form for differentiering, der foretages i form af lærerbestemte opgaver og med testbaserede udgangspunkter, dannede baggrund for en efterfølgende iværksættelse af en række eksperimenter med udvikling og revitalisering af differentieringsdesign. De eksempler, som vi har valgt at illustrere taksonomiens kategorier med, er selvfølgelig langt fra udtømmende og kan selvfølgelig suppleres med mange andre undervisningsdesign og metoder. En supplementsmulighed som den inddragne mangfoldighed af eksempler forhåbentligt også både illustrerer og inviterer til.





# Kapitel 5

*Aktivitetsgruppe 3: Arbejde i forhold til lærerbevidstgørelse*



# Kapitel 5.

## *Aktivitetsgruppe 3: Arbejde i forhold til lærerbevidstgørelse*

De aktiviteter, der er samlet i aktivitetsgruppe III, knytter sig alle til den tredje positive tese, der sagde, at læreren (og refleksiv og kritisk lærerbevidsthed) er en vigtig forudsætning for differentiering. Opdrætning af refleksiv og kritisk bevidsthed indgik løbende som et mål og en systematisk bestræbelse i forbindelse med arbejdet med projektets forskellige detailtemaer, men eksemplificeres i indeværende kapitel ved tre aktivitetstyper hhv. 1) udvikling af en elevspejløvelse, 2) etablering af sprog for - og erfaringsudveksling om - systempres samt 3) etablering af metarutiner. To grupper deltog i udarbejdelsen af elevspejlsøvelsen, mens arbejdet med etablering af sprog for - og erfaringsudveksling om – systempres og etablering af metarutiner blev varetaget på temadage, hvor alle grupper deltog.

### **Aktivitetsgruppe III – oversigt:**

Arbejde i forhold til lærerbevidstgørelse

- Udvikling og afprøvning af elevspejlsøvelse
- Etablering af sprog for systempres og reaktionsmønstre
- Arbejde med etablering af metarutiner

## 5.1. Udvikling og afprøvning af elevspejlsøvelsen

Den øvelse, som vi udviklede og har valgt at kalde elevspejlsøvelsen, består kort fortalt i en øvelse, hvor et lærerteam sidder samlet og beskriver deres respektive oplevelser af eleverne med afsæt i fysiske billeder af disse og efterfølgende kigger på mønstre i den enkelte lærers oplevelser af eleverne og diskuterer mulige blinde pletter samt mulige grunde (eller årsager) til disse mønstre. Øvelsen beskrives nærmere i de efterfølgende afsnit.

### 5.1.1. Rationalet bag elevspejlsøvelsen

Elevspejlsøvelsen er både tænkt som en måde at prøve at blive klogere på egne forståelsesmønstre og måder at læse situationer og elever på og som en måde, man som lærergruppe kan søge at blive klogere på hinanden og hinandens forskellige forståelsesmønstre. Øvelsen er delvist inspireret af George Kellys teknikker til kortlægning af ”repertory grids”.

#### **Repertory Grids:**

Den amerikanske psykolog George Kelly er ophavsmand til det, der kaldes Personal-Construct-Psychology, ifølge hvilken vi alle har bestemte personlige kognitive konstrukter, igennem hvilke vi ser andre og verden. Kelly udviklede i forlængelse heraf forskellige teknikker til forsøg på kortlægning af disse konstrukter i terapeutiske sammenhænge. Bl.a. forskellige interviewformer og ”repertory grids”- analyseteknikker.

I forhold til differentiering kan man sige, at rationalet for øvelsen helt konkret består i det forhold, 1) at differentiering også sker i én-til-en interaktionerne med eleverne, og 2) at det derfor er vigtig at kende egne forståelsesmønstre og bias, hvis man vil opkvalificere disse interaktioner.

### 5.1.2. Anvendelse af øvelsen

Øvelsen kan gennemføres på flere forskellige måder. Den første måde består i, at billeder af eleverne i en klasse lægges på et bord, hvorefter et antal vilkårlige elevbilleder (f.eks. tre) vendes, og hver underviser skriver sine umiddelbare indtryk – eller oplevelser - af eleven ned på et stykke papir i kortform. F.eks. som en række stikord. Efter denne del - der gennemføres uden indbyrdes drøftelser - præsenteres de individuelle notater for hinanden. Øvelsen gentages to eller flere gange og afsluttes med drøftelser af mønstre i den enkelte lærers forståelse. Øvelsen er her afhængig af, at den enkelte lærer ikke intellektualiserer eller rationaliserer, men så vidt muligt prøver at nedfælde sin umiddelbare, instinktive sansning og kategorisering af eleven. Den anden måde at gennemføre øvelsen på består i, at en enkelt lærer vender en række elevtrioer og beskriver egne

umiddelbare indtryk. Herefter beskrives den mest markante lighed, der gør to af eleverne forskellig fra den tredje for alle de udtrukne elevkonstellationer eller for en række forskellige elevkonstellationer, der udvælges af øvrige lærere. Øvelsen gentages for øvrige deltagere på skift og afsluttes med drøftelser af mønstre i den enkelte lærers forståelse.

Analysen gennemføres som nævnt ved, at lærernes umiddelbare indtryk ift. enkeltelever og elevkonstellationer undersøges for mønstre i begrebsbrug og herigennem udtrykte begrebsmodsætninger. Fokuspunkter i analysen kan være mange, men nogle af dem, vi har fokuseret på, er de begreber og begrebspar, der bruges om hhv. velfungerende og mindre velfungerende elever. Er de f.eks. søde, slemme, rare, grove, dovne, flinke, bange, belastende, villige, lydige, arrogante, etc. etc.? Med afsæt heri kan vi f.eks. undersøge, om vores forståelser eller intuitive kategoriseringer er centreret omkring kompetencemæssige mangler (kan ikke), viljesrelaterede mangler (vil ikke/gider ikke) eller affektive blokeringer hos elever (tør ikke) og evt. heraf-afledte blinde pletter, men de dominerende begrebspar kan også søges ført tilbage – eller undersøges for mulige sammenhænge - til vores egne motiver for at stå i rummet. Herunder bl.a. vores respektive dispositioner for at have fokus på hhv. indflydelse, vellidthed og faglige præstationsmål. Andre eksempler på analyser, som vi har lavet, har bare bestået i at lade den enkelte lærer udvælge de elever på tværs af klasser, der lægger beslag på vedkommendes opmærksomhed for således at blive klogere på, hvad vi hver for sig har vores antenner ude i forhold til.

### Case-eksempel:

Ved gennemførelse af elevspejlsøvelsen er der hos lærer A en meget stor overvægt af ord, der beskriver sindstilstande hos eleverne eller beskriver deres relationelle anknytninger til hinanden eller læreren selv, f.eks. ulykkelig, sød, glad, hensynstagende, sprudlende. Ord der indikerer de primære filtre igennem hvilke, eleverne sanses. Hos lærer B er beskrivelserne derimod domineret af beskrivelser og betegnelser som ”har nogle mangler”, træg, passiv, lærevillig, ikke til at aktivere, osv. Filtre som er forskellige fra Lærer A's.

### 5.1.3. Erfaringer med øvelsen og idéer til videreudvikling

Vores erfaringer med øvelsen er, at denne for at være givtig selvfølgelig skal være baseret på frivillighed og lyst samt en høj grad af tillid og nysgerrighed på egne og andres forståelsesmønstre. I praksis har vi grebet øvelsen stille og roligt an. I første omgang anvendte vi den således som et forsøg på at blive klogere på hinandens forståelser og som afsæt for diskussioner af elever. Herefter er vi gradvist gået dybere med at rette fokus mod mønstre i den enkelte lærers forståelse. Man kan i denne forbindelse med god ret konstatere to ting, nemlig 1) at øvelsen kræver tilvænning, og 2) at det kræver lidt arbejde at kortlægge, hvordan man ser og forstår, før man forsigtigt prøver at stille spørgsmålet om, hvorfor man så ser og forstår som man gør. Det tentative arbejde med udvikling og afprøvning af øvelsen har været givtigt og medført mange diskussioner og har derfor også givet anledning til ideer til udvikling af øvelsen. F.eks. at udvide sammes fokus til at omhandle elevinteraktioner i par eller elevgrupper.

#### Testimonials:

Elevspejlsøvelsen har bl.a. hjulpet til med;

- at få nuanceret vores billeder og at undersøge, om vi ser det samme
- at få stoppet de billeder, som vi allerede har dannet
- at blive klogere på, hvad det er, jeg ser, og hvordan kan jeg ændre mit billede
- at blive bevidst om hinandens billeder – og ens egne
- at komme væk fra tanken: ”det er også typisk for den her gruppe elever!”
- ...ikke at sætte eleverne i kasser.

## 5.2. Lærerbevidsthed: Etablering af sprog for systempres og reaktionsmønstre

Hvor elevspejlsøvelsen har fokus på opbygning af refleksivitet og en udvidet forståelse af personlige forståelsesmønstre, kan man imidlertid også anlægge andre og mindre personfikserede foki i bestræbelserne på at øge en kritisk bevidsthed. Kritisk bevidsthed er et ladet begreb, men kan her bare forstås som en

bevidsthed om, at det, vi tænker, siger og gør, ikke bare er funderet på grunde eller overbevisninger, som vi kender eller hylder, men også kan være styret af motiver, som vi lukker øjnene for eller udefrakommende årsager/påvirkninger, som vi ikke kender. En besindelse på at vi som mennesker har en psykologi, der forhindrer os i altid at være gennemsigtige for os selv, men også en besindelse på at vi som mennesker er placeret i kontekster, der kan præge os bag om vores ryg. Oversat til konteksten af lærere og undervisning kan vi lidt groft formuleret sige, at kritisk lærerbevidsthed er en bevidsthed om, hvordan vores opfattelser, handlinger og opfattede handlingsrum i forhold til elever, læring, uddannelsesudvikling, kolleger, etc. kan være formgivet af andet end rationelle grunde eller strategiske overvejelser. F.eks. være formet af udefrakommende systempres, ideologiske påvirkninger eller en kombination heraf.

### **Kritisk bevidsthed og kritisk lærerbevidsthed:**

**Kritisk bevidsthed:** En bevidsthed om at det, som vi tænker, siger og gør, ikke bare er funderet på grunde eller overbevisninger, som vi kender eller hylder, men også kan være styret af motiver, som vi lukker øjnene for eller udefrakommende årsager/påvirkninger, som vi ikke kender. En besindelse på at vi som mennesker er placeret i kontekster, der præger os bag om vores ryg og for øvrigt har en psykologi, der forhindrer os i altid at være gennemsigtige for os selv.

**Kritisk lærerbevidsthed:** En bevidsthed om hvordan vores opfattelser, handlinger og opfattede handlingsrum i forhold til elever, læring, uddannelsesudvikling, kolleger, etc. kan være formgivet af andet end rationelle grunde eller strategiske overvejelser. F.eks. være formet af udefrakommende systempres, ideologiske påvirkninger eller en kombination heraf.

#### **5.2.1. Samfundsmæssige og organisatoriske pres på undervisere**

Et muligt sted at starte en redegørelse for nogle af de samfundsmæssige og organisatoriske pres, man som lærer kan siges at være udsat for, er ved at kigge nærmere på det, man kalder New Public Management eller bare NPM. New Public Management er en fællesbetegnelse for en klynge af forskellige tiltag til regulering og styring af den offentlige sektor. Tiltag der bl.a. består i forstærket



ledelse og styring i form af indførelse af ledelses- og organiseringspraksisser fra den private sektor, indførelse af performancemålinger for enheder/teams og medarbejdere, stimulering af konkurrence og markedsføring af relationer gennem anvendelse af udviklingskontrakter og økonomisk incitament/straf samt opsplitning og/eller centralisering af enheder, etc.. Og tiltag der i forskelligt omfang har berørt de offentlige sektorer i den vestlige verden fra Thatcher-epoken og frem, hvorfor der også foreligger mange gode studier af de mulige effekter heraf. Indførelsen af ledelsespraksisser fra den private sektor gør dog også, at lektier kan hentes fra studier af denne sektor.

Disse tiltag kan siges at hvile på nogle præmisser og idékomplekser, som man enten kan betvivle eller tiltro, men udgør under alle omstændigheder et bud på, hvorledes den offentlige sektor bedst bliver i stand til at løse sine mangeartede opgaver, når de idealer om robusthed i form af volumenmæssig modstandsdygtighed, som tidligere var et mål for opbygningen af den offentlige sektor, ikke længere bare kan forfølges. Blandt centrale præmisser i NPM er bl.a., at ydelser af enhver art kan underlægges mere styring og røgtning dvs. forudses, prioriteres, styres, måles og indlægges i kalkuler, end tilfældet tidligere har været. Og oven i købet kan gøres det med fordel, idet man kan hævde at opnå en effektivitetsøgning og bedre prioriteringsmulighed ved denne styring. Der tales og skrives godt nok i denne forbindelse også om afbureaukratisering og øget selvledelse og om tillid og medarbejderindflydelse, men medarbejdere/professionelle og organisatoriske enheder ansues faktisk som egennyttigt motiverede, hvorfor både incitaments- og kontrolpraksisser skal indrettes derefter. Dvs. markedets piske og gulerødder skal bringes i spil som de grundlæggende motivationsgeneratorer.

I forhold til disse præmisser kan man selvfølgelig rejse en række indvendinger, som dog på trods af, at de er rejst af mange og også med kraftig røst, alligevel ikke har formået at vende tendenserne i NPM. Blandt de centrale indvendinger er bl.a., 1) at ikke alt lader sig forudse, standardisere eller udmåle lige så let, som ledelseskalkuler fordrer det, 2) at parolerne om afbureaukratisering og effektivisering gennem markedsføring ikke synes at holde entydigt, idet mange både oplever bureaukratisering og øgede udgifter til kontrollag, og 3) at de indførte motivationsstrukturer ikke er i problemfri overensstemmelse med professionelles motivationsstruktur.

**Kritiske stemmer:**

Blandt kritiske stemmer i forhold til de mange forsøg på at presse fænomener ned i managementkalkuler kan i en dansk kontekst bl.a. nævnes Verner. C. Petersen fra Handelshøjskolen i Aarhus og Karen Lisa Salamon fra Københavns Universitet. For en kritik af de grundlæggende motivationsstrukturer kan man bl.a. konsultere økonom Henrik Herløv Lund.

Hvad enten man er enig eller uenig i disse præmisser, og hvad enten man ser sig i stand til at formulere fornuftige alternative måder at indrette og styre den offentlige sektor på eller ej, så er der dog en række konsekvenser ved NPM, som i større og mindre grad har ramt de forskellige detailsektorer. Konsekvenser som bl.a. har form af en række øgede pres på de, der arbejder inden for sektoren. Disse pres består bl.a. i konkrete pres som øgede effektivitetskrav og større administrationsbyrder, omorganiseringer og stadige fornyelseskrav, øget ansættelsesusikkerhed eller projektafhængighed samt oplevede og reelle indskrænkninger af autonomi og medbestemmelse. Hertil kan desuden lægges en række mere abstrakte pres, som følger i kølvandet på management kalkulernes krav om reduktion af komplekse fænomener til størrelser, der kan behandles heri. Gode eksempler på, at styringstænkningen overføres på uddannelsestænkningen, er f.eks. forestillinger og krav om, at vi måle og teste mere, end vi kan, og at vi kan designe og kontrollere processer mere slavisk, end det er muligt. Reaktioner på disse pres kan være mange, og vi skal derfor i det følgende kigge nærmere på en række forskellige bud på, hvad disse reaktioner kan bestå i, hvilke dynamikker der igangsættes som følge heraf, og hvad konsekvenserne heraf kan være. Budene, som også er nogle af dem, som vi kiggede nærmere på i forbindelse med en afholdt temadag, er hentet fra såvel en dansk som en udenlandsk kontekst og fra studier af moderne organisationer i almindelighed.

### 5.2.2. Reaktioner og mulige konsekvenser jfr. en række moderne organisationsstudier

En af de diagnoser af moderne arbejdsliv og de tilhørende pres, som vi kiggede nærmere på, var den danske psykolog Nadja Prætorius analyser sådan, som dis-

se fremstår i bogen “*Stress - det moderne traume*” og artiklen “*Livet som en undtagelsestilstand*”. Ifølge Prætorius udgør det moderne arbejdsliv og tilknyttede styringsformer et identitets- eller værdighedsangreb på udøverne. Et angreb der fortolkes og opleves som lige så voldsomt som angreb på kroppen. Angrebet kommer bl.a. i form af overlæsningen af arbejde med tilhørende dobbeltbindende normer for kvantitet/kvalitet dvs. det forhold, at vi på grund af mængden af opgaver ikke kan indfri de værdier, som vores job, de situationer vi indgår i, og vi selv faktisk kræver og dermed heller ikke kan indfri vores egne selvbilleder, men også fra detailstyringen af vores fag, krænkende evalueringer og indsnævring af vores ”potentialeudvikling” til en virksomhedstilpasset udvikling. Angrebene medfører en erodering af vores selvverd og fører til stress eller ydrestyret depersonalisering.

#### **Systemindlejret mobning:**

I og med at medarbejderen grundet en overlæsning af arbejde ikke kan indfri egne selvbilleder og de faglige og menneskelige værdier som arbejdsituationerne kalder på, kan man i Prætorius’ analyse næsten tale om en strukturindbygget eller systemindlejret mobning af medarbejderen. En mobning som har ligeså voldsomme konsekvenser som almindelig personbåret mobning.

En anden analyse, som vi diskuterede, var Cathrine Caseys analyser af konsekvenserne af den ”intimisering” af relationen mellem medarbejder og arbejdsplads, som kan spores på mange arbejdspladser. Ifølge Casey skaber fladere og mere indflydelsesgivende arbejdsorganiseringer fx team- eller arbejdsgruppeorganisering og en tilhørende promovering af virksomhedsværdier og adfærdskodekser en vis grad af positiv identifikation med virksomheden hos medarbejdere, men kan imidlertid ikke skabe immunitet over for oplevelsen af det stadigt stigende arbejdspress eller de mange gange kodeksen ikke holdes. Et psykologisk ubehag og en ambivalens genereres af arbejdspress og en sanset forskel mellem sagt og gjort, men fordi ubehaget grundet identifikationen ikke længere kan udledes synligt eller behandles kollektivt, aktiveres en række klassiske forsvarsmekanismer som fortrængning, idealisering og regression, m.v. Dvs. vi ser en række usunde tilpasninger og fremkomsten af tvangspræget og egentlig neurotisk adfærd i organisationer.

Et tredje eksempel, som vi diskuterede, var David Collinsons studie af anlagte overlevelsesser i moderne organisationer og konsekvenserne heraf, sådan som disse præsenteres i artiklen ”*Identities, insecurities and selves*”. Til forskel fra Casey henviser Collinson ikke udelukkende til de klassiske og ubevidste forsvarsmekanismer, men fokuserer i stedet på aktive identitetsforvaltningsstrategier. Den første af disse identitetsforvaltningsstrategier er *det konforme selv*, der håndterer oplevede pres og en følelse af identitetsovervågning ved hjælp af underkastelse i form af værdiinternalisering eller en grad af ”splitting”, hvor der separeres klart mellem arbejds- og hjemmeidentitet. Den anden identitetsforvaltningsstrategi er *det dramaturgiske selv*, der foretager en strategisk iscenesættelse af sig selv, mens den tredje identitetsforvaltningsstrategi, der benævnes *det modstandsdygtige selv*, forsøger at bevare sin integritet ved at udvise aktiv, men skjult og ofte individualiseret modstand. Alle de tre strategier har imidlertid negative omkostninger for den enkelte og virksomheden, men også for kollektivet hvor de forskellige identitetsforvaltninger konfronteres med hinanden. Vi kommer nemlig til at interagere med hinandens værnesystemer uden at kunne gennemskue, at det er det, vi gør, hvilket kan forstærke vores egne.

Et fjerde eksempel på et studie, som vi kiggede på, er endelig udført af amerikaneren Stanley Deetz. I artiklen ”*Discursive formations, strategized subordination and self-surveillance*” fremsætter Deetz en analyse af, hvilke pres medarbejdere underlægges i moderne virksomheder, og hvorledes dette pres søges håndteret, og hvad konsekvenserne heraf er. Ifølge Deetz foretages arbejdskraftkontrollen i moderne virksomheder gennem strategien ansvarlig autonomi, men vi er slet ikke så fri alligevel.

### **Ansvarlig autonomi:**

Betegnelsen ansvarlig autonomi er en betegnelse for styringstiltag/en kontrolstrategi, hvor medarbejdere søges motiveret ved hjælp af ansvarliggørelse og øgede grader af frihed og medbestemmelse. Denne form for styring skal ses til forskel fra kontrolstrategien ”direkte kontrol”, men er altså stadigvæk en kontrolstrategi. Skellet mellem direkte kontrol og ansvarlig autonomi tillægges normalt den engelske labour-proces-teoretiker Andrew Friedmann.

F.eks. er kontrol bare delegeret ud til relationen mellem kolleger og medarbejder og kunde (eller elev). Medarbejdere har blik for kontrollen og foretager ”strategiske” eller strategidrevne underkastelser i forhold til virksomhed, kolleger og kunder, men kan ikke overskue langtidskonsekvenserne herved. Konfliktundertrykkelsen gør nemlig, at ting, der ellers var at betragte som ”ressourcer” som f.eks. krop og familie, etc., i stedet langsomt gøres til dem, som vi får vores hovedkonflikt med. Langtidskonsekvenserne af vores strategiske underkastelser er m.a.o., at strategierne ophører med at være så transparente og frisættende, som vi selv tror, de er, ligesom strategierne også fører til fremme af, hvad Deetz kalder ”et ængstelighedsdrevet entusiastisk komediespil”. Et spil, der udover at erodere kollektive strukturer, også gør, at virksomheden mister sit modspil i form af medarbejder ”voice”, som den faktisk også er afhængig af for at kunne fungere. Af øvrige analyser, som vi havde oppe at vende på temadage, var bl.a. Niels Åkerstrøm Andersen analyse af kærlighedskodens indtog som den centrale kode i hvilken, relationen mellem medarbejder og virksomhed italesættes, Aalborg-psykologens Bendt Torpeggaard Petersens analyse af teamarbejdets udfordringer for medarbejdernes individuelle og kollektive værneforsøg samt Jesper Tynells studier af moderne disciplineringsregimer på casevirksomheden Adore.

Betrakter man de indledende betragtninger vedr. NPM og de forudgående studier af mulige reaktionsmønstre og konsekvenser ved moderne arbejdsliv, synes man at kunne konkludere, at pres både findes i abstrakt og konkret form. Disse pres opleves og håndteres forskelligt og kan f.eks. søges fornægtet, vendes indad i selvbefejdelse eller udad i elev-, kollega- eller ledelsesfrustration eller bare søges ignoreret ved fundamentalistisk dyrkning af eksisterende løsningsmodeller eller fremtidige sådan (når bare vi/de bliver x eller får x, så...) Pressene kan tillige søges håndteret ved konformitet, strategisk underkastelse af den ene eller anden slags eller modstandsforsøg, men medfører som helhed slid og selvværdserodering hos den enkelte og ofte erodering af de kollektive strukturer, der ellers skulle fungere som aflastning og støttestruktur. Pres og håndteringsmønstre som vi var enige om, at det er vigtigt at have en bevidsthed om og et sprog for, fordi pressene også kan tænkes at omsætte sig i vores måder at tænke og handle på som undervisere. Selv hos de der i øvrigt mener at være 100% herre i eget sind og med vished om egne reaktionsmønstre og årsager hertil.

### 5.3. Etablering af metarutiner

Et tredje selvstændigt indsatsområde, som vi også arbejdede med, var etablering af metarutiner. Metarutiner der i lige dele kunne tjene til forbedret og mere effektiv opgaveløsning og til tilvejebringelse af bedre betingelser herfor. Blandt disse rutiner kan bl.a. nævnes 1) prioritering og vedligehold af et kollektivt refleksionsrum, 2) brug af elevspejlsøvelser og lignende initiativer som f.eks. det udviklede analyseark, 3) forsøg på omorganisering af underviserressourcer, således at to-lærerdækning muliggøres på udvalgte dage, 4) brug af ungekoordinatore og mentorer i undervisningslokalet og som sparringspartnere og 5) forsøg med udvekslingsbesøg på tværs af skoler, hvor der bl.a. kan kapitaliseres på gennemførte udviklingsarbejder på tværs af skoler. Grundet den lærer-lockout, der udspandt i foråret 2013, blev en række planlagte udvekslingsbesøg ikke gennemført og er flyttet til efteråret 2013.

#### **Gevinster ved to-lærerdækning:**

Periodevis to-lærerdækning indeholder erfaringsmæssigt en række givtige potentialer spændende fra aflastning og gensidig lærerudvikling – over etablering af fælles referencegrundlag – til præsentation af ny pædagogiske praksisser for eleverne. Ressourcer hertil kan til dels frisættes ved perioder med selvstændigt elevarbejde, men er også en skemalægningsopgave.

### 5.4. Opsamling

Optræning af refleksiv og kritisk bevidsthed kan betragtes som væsentligt for en opkvalificering af differentieringsaktiviteter bl.a. fordi mange af de centrale differentieringer, vi laver, når vi bedriver undervisning, faktisk er dem, som vi laver, når vi har levende en-til-en interaktioner med elever. Dvs. man har som underviser behov for at blive klogere på, hvorledes man selv er disponeret for at situationsaflæse og forstå elevadfærd og disponeret for at handle, hvis man vil opkvalificere sine differentieringer. Optræningen indgik løbende som et mål og en systematisk bestræbelse i projektet, men manifesterede sig også i tre forskellige indsatsområder hhv. 1) udvikling af en elevspejløvelse, 2) etablering af sprog for - og erfaringsudveksling om - systempres, samt 3) etablering af en række forskellige metarutiner.



# Kapitel 6

*Sammenfatning, proceserfaringer og exitstrategier*





# Kapitel 6.

## *Sammenfatning, proceserfaringer og exitstrategier*

### 6.1. Sammenfatning

Projekt "Unge på kanten" blev i udgangspunktet tilrettelagt som et kompetence- og praksisudviklende aktionsforskningsforløb. Under inspiration fra flere forskellige aktionsforskningsobservanser tilstræbte projektet i udgangspunktet at indløse sine mål ved at lave en ligelig vægtning af aktiviteter bestående i hhv. 1) diskussioner og analyser med kritisk tilsnit, 2) udforskninger af allerede eksisterende praksisser og 3) eksperimenter med hjemtaget og/eller ekspliciteret viden. Den kritiske granskning af differentieringsbegrebet, som vi indledte projektet med, medførte, at vi formulerede tre kritiske teser, der bl.a. udtrykte bekymringer omkring risikoen for snæversyn i konteksten af differentiering. Hertil kunne lægges en bekymring om de anlagte ambitionsniveauer og en bekymring om, at betydningen af læreren qua lærer blev elimineret. Den foretagne granskning og fremsatte kritik udpegede imidlertid også ny handlemuligheder og indsatsområder. Indsatsområder som i første omgang blev identificeret ved hjælp af tre positive teser, som også kom til at tjene til organiseringen af de forskellige aktiviteter i projektet.

Den første aktivitetsgruppe tog udgangspunkt i en positiv tese, der sagde, at differentieringsaktiviteter kan have mange forskellige udgangspunkter, der netop bør ses som mulige sådanne. En tese der understregede, at udgangspunkter for differentiering kun sjældent kan ophæves til at være absolutter, men snarere må ses som kontekstrelevante udgangspunkter for udfoldelse af principregulerede procedurer eller kvalificerede eksperimenter, hvis udkomme påvirkes af flere variable end de, der kan kontrolleres for. Blandt de differentieringsindsatser, som vi ekspliciterede udgangspunkter og mulige principper og procedurer for, var hhv. uddannelsesindplacering, klassesammensætning, gruppeindplacering og elevfastholdelse. Arbejdet med eksplicitering af udgangspunkter og principper og procedurer blev desuden suppleret med udvikling af en analysemodel til forståelse af elevadfærd, der umiddelbart skønnes at være problematisk eller

uhensigtsmæssig for eleven selv. Udgangspunktet for denne model blev taget i et tidligere gennemført kompetenceudviklingsforløb omhandlende kognitiv, ressourcefokuseret anerkendende pædagogik og et hertil knyttet arbejdsark til kognitiv sagsformulering. Et koncept og et arbejdsark, som i forbindelse med udvikling af analysemodellen dels blev søgt ”af-biograficeret” og ”af-psykologiseret” i sit fokus, dels blev søgt relateret mere specifikt til læringsrummet.

Den anden aktivitetsgruppe, der blev gennemført, var de aktiviteter, der blev lavet i forlængelse af tesen, der sagde, at vi allerede differentierer i meget af det, vi gør og fortsat kan bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation som afsæt - og bløde dannelsesmål som retningsangivelse - for differentieringsinitiativer. Dette arbejde inkluderede bl.a. kortlægning af allerede anvendte differentieringsinitiativer og igangsatte differentieringsforsøg og en afsøgning af praksis for skjulte, men ikke ekspliciterede og delte differentieringspraksisser. På baggrund af denne afsøgning blev der opstillet en taksonomi for differentieringstiltag, der dels rækker udover den form for differentiering, der foretages i form af lærerbestemte opgaver og med testbaserede udgangspunkter, dels tager deres afsæt i brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation og er orienteret mod et blødt dannelsesideal. Taksonomien dannede også baggrund for iværksættelsen af en række eksperimenter med udvikling og revitalisering af differentieringsdesign. Blandt eksempler på eksperimenter, der blev gennemført som eksempler på differentiering gennem øgning af varians i undervisningen mhp. øgede muligheder for elevens egen situationstilkobling, var bl.a. en øgning af krop i læring og gennemførelse af udendørsdage/off-day-aktiviteter. Blandt eksempler på eksperimenter, der blev gennemført som eksempler på differentiering via øget elevfrihed dvs. differentiering ved overdragelse af højere grad af kontrol i forhold til valg af detaillemne, tempi, metode, sekvens, produkt etc. til eleven, var bl.a. stationslæring og forskellige projektarbejder. Blandt eksempler på eksperimenter, der blev gennemført som eksempler på differentiering gennem design, der indeholder en bred palette af roller, der tillader her-og-nu push i rollespektret periferi/centrum, aktiv/passiv og iagttagende/handlende, var bl.a. eksperimenter med Forumteater og simulatorer/rollespil. Blandt eksempler på eksperimenter, der blev gennemført som eksempler på differentiering gennem ad hoc indsatser i forhold til almene uddannelseskom-

petencer i læringssituationen eller som separate hjælpeforanstaltninger, var bl.a. assisteret notattagning, eksamensklargøring og assisteret fremlæggelse.

De gennemførte eksperimenter bidrog med en række tværgående erfaringer. Den første erfaring var, at differentiering faktisk kan foretages på mange måder, spændende fra lærerstyrede opgaver hvor afsæt tages i forudgående niveau- eller læringsstilsrelaterede bestemmelser af eleven til en blot og bar øget varians i undervisningsformerne. Den anden erfaring var, at differentieringsindsatserne motiverer eleverne og kan understøtte såvel læring som ny relationsindgåelser og forbedrede selvbilleder blandt eleverne som nogle, der kan noget selv og som nogle, der er betydningsfulde medlemmer af bestemte fællesskaber. Den tredje erfaring var, at differentieringsøgningen herunder særligt de frihedsøgende former kræver en tilvænning hos nogle elever, hvad angår egendisciplin, eller som minimum en ekstra lærerbevågenhed. Den fjerde erfaring var, at differentieringsøgningen kræver ekstra ressourcer i planlægningsfasen, men også kan frisætte sådanne i kraft af de elevdrevne aktiviteter. Den femte og sidste erfaring var endelig, at varians i differentieringsaktiviteterne er en central kvalitet, og at den enkelte læreres velbefindende i forhold til den valgte form er betydningsfuld. Den respektive grad af succes med hhv. lærerstyrede differentieringsindsatser og elevstyrede sådanne synes nemlig mere at være lærer- end elevafhængig.

De aktiviteter, der blev gennemført i aktivitetsgruppe III, knyttede sig alle til den tredje positive tese, der sagde, at læreren (og reflektiv og kritisk lærerbevidsthed) er en vigtig forudsætning for differentiering. Bl.a. fordi mange af de centrale differentieringer, vi laver, når vi bedriver undervisning, faktisk er dem, som vi laver, når vi har levende en-til-en interaktioner med elever. Det arbejde, der blev gennemført i tilknytning hertil, bestod i hhv. 1) udvikling af en elevspejløvelse, 2) etablering af sprog for- og erfaringsudveksling om - systempres samt 3) etablering af en række metarutiner.

De opstillede mål for de planlagte kompetenceudviklingsaktiviteter for projekt "Unge på kanten" blev i udgangspunktet brudt op i forhold til tre detailmål, idet projektet i lige dele skulle arbejde mod udvikling af 1) tekniske kompetencer i form af pædagogiske redskabskompetencer, 2) personlige kompetencer i

form af øget kendskab til egne forståelses- og reaktionsmønstre og endelig 3) kritiske kompetencer i form af udvikling af procesgennemførelses- og praksisudviklingskompetencer, kritisk bevidsthed samt kompetencer til dilemmaidentifikation og dilemmanavigering.

De opstillede mål for praksisudvikling blev i projektet ligeledes opdelt i tre nemlig 1) at forbedre praksis for både elever og undervisere under hensyntagen til allerede eksisterende værdier, 2) at etablere en vifte af ny praksisformer bl.a. gennem fremstilling og afprøvning af ny undervisningsdesign, der understøtter differentiering og endelig 3) at grundlægge metarutiner til understøttelse af etableret praksis og fremtidige eksperimenter.

Tager man i første omgang afsæt i de opstillede intentioner og mål for kompetenceudvikling, kan ambitionen om at udvikle redskabskompetencer bl.a. siges at være indløst i kraft af udvekslingen og afprøvningen af en række forskellige undervisningsdesign. Ambitionen om at udvikle øget kendskab til egne forståelses- og reaktionsmønstre kan bl.a. siges at være indløst ved modtaget feedback på undervisning eller de mange konkrete elevcases, der er gennemgået i forbindelse med gruppernes arbejde samt ved udviklingen og afprøvning af elevspejlsøvelsen. Hvad endelig angår ambitionen om at udvikle kritiske kompetencer, kan denne bl.a. siges at være indfriet ved de foretagne livtag med differentieringsbegrebet, analyseark til kognitiv sagsformulering, gruppearbejdets og gruppeorganiseringens rationaler m.v. samt ved etablering af sprog for og diskussioner af systempres og de hertil knyttede reaktioner og konsekvenser. Livtag der bl.a. har været karakteriseret ved analyser af ikke bare, hvad der tænkes, men også hvad de mulige interesser bagved og konsekvenser heraf kunne være. Analyser der således har ført til afsøgning af mulige alternativer.

Betragter man dernæst de opstillede projektmål for praksisudvikling, kan man med en vis ret sige, at de pågældende mål er blevet indløst. Målet om at forbedre praksis under hensyntagen til allerede eksisterende værdier og målet om at etablere en vifte af ny praksisformer er forsøgt indløst ved ikke at kaste los på det allerede udførte arbejde, men ved i stedet at arbejde med dette gennem bevidsthedsøgning, legitimering, eksplicitering, spredning og udvikling af

samme. Arbejde der har omsat sig i en række opkvalificerede grundforløb bl.a. gennem fremstilling og afprøvning af ny undervisningsdesign, der understøtter differentiering. Målet om at grundlægge metarutiner til understøttelse af etableret praksis og fremtidige eksperimenter kan bl.a. siges at være indfriet gennem bestræbelser på 1) prioritering og vedligehold af et kollektivt refleksionsrum, 2) brug af elevspejlsøvelser og lignende initiativer som f.eks. det udviklede analyseark, 3) forsøg på omorganisering af underviserressourcer således, at to-lærerdækning muliggøres på udvalgte dage, 4) brug af ungekoordinatorer og mentorer i undervisningslokalet og som sparringspartnere og 5) forsøg med udvekslingsbesøg på tværs af skoler, hvor der bl.a. kan kapitaliseres på gennemførte udviklingsarbejder på tværs af skoler.

## 6.2. Proceserfaringer

I kraft af sin status som et kompetence- og praksisudviklende aktionsforskningsforløb har projektet på godt og ondt adskilt sig fra andre projektførøb. På plussiden har projektets styrke bestået i, at alle deltagere har haft en aktiv rolle i forhold til valg af detailindhold. En rolle der kunne styrkes yderligere ved fremtidig inddragelse af menige projektdeltagere allerede i projektformuleringsfasen og/eller ansøgningsfasen ved eksternt finansierede projekter. Den cykliske udfoldelsesstruktur, som projektet har været karakteriseret ved, minder om den udfoldelsesstruktur, som man kan se ved andre udviklingsprojekter, men det forstærkede afsæt i det allerede gjort og de heri indeholdte kvaliteter, fremfor udefrakommende løsningsforslag, samt den kritiske tilgang skønnes også at have bidraget til en endnu mere ligeværdig udveksling af teoretiske forskrifter og praktiske erfaringer. På minussiden har projektet i kraft af sin status som aktionsforskningsprojekt måske været hårdere ramt af mangler på sammenhængende tidsperioder til arbejde med projektet end projekter, der bare bedriver praksisudvikling med afsæt i allerede givne løsningsmodeller. For så vidt angår ressourceforbrug kan beslutningen om at foretage en ligelig vægtning af hhv. diskussioner og analyser med kritisk tilsnit, udforskninger af allerede eksisterende praksis og eksperimenter med hjemtaget og/eller ekspliciteret viden også overvejes. F.eks. kan det overvejes om en nedtoning af de to førstnævnte aktiviteter ville have tilladt ressourcer til gennemførelse af en større række forsøg med

mere specifikke sigter og med mere systematisk datagenerering og behandling. Her er det dog vurderingen, at netop både de kritiske granskninger og sigtet om eksplicitering af eksisterende viden har bidraget positivt til projektets udkomme. Desuden er det håbet, at allerede lagret data f.eks. fra elevspejløvelserne vil kunne behandles og rapporteres mere fyldestgørende ved senere lejlighed.

### 6.3. Exitstrategier

De exitstrategier, der er iværksat mhp. fastholdelse og yderligere spredning af de initiativer, der er taget i forbindelse med projekt ”Unge på kanten”, består foreløbig i hhv.:

- etablering af elektroniske platforme for lagring og udveksling af undervisningsdesign
- interne opfølgningssparringer af de deltagende underviser-teams ved projektledere
- beskrivelse af de foretagne aktiviteter og indhøstede erfaringer i indeværende bog
- formidling af projektindsigter og erfaringer ved pædagogiske dage for skolerne som sådan
- beskrivelse og indarbejdelse af de foretagne initiativer og aktiviteter i de deltagende skolars ”Handleplaner for øget gennemførelse”
- indarbejdelse af en accept af hhv. 1) behovet for en bred forståelse af undervisningsdifferentiering og de mange mulige veje til øgning af denne og 2) værdien af arbejde med lærerbevidsthed i konteksten af differentiering i nyt visionspapir, der udarbejdes i forbindelse med nytildelt status som ”Modelskole” (Randers Social- og Sundhedsskole)
- spredning og indarbejdelse af værktøjer, design og erfaringer i forhold til andre projekter herunder bl.a. projekt ”Ind fra sidelinjen” på Randers Social- og Sundhedsskole og et påbegyndt lærersupervisionsforløb ved SOSU-STV

Ved siden af disse strategier kan der selvfølgelig også udpeges en række andre supplerende forhold, som skønnes at have stor betydning for fastholdelse af projektets initiativer. Disse forhold vedrører bl.a. 1) kontinuitet i lærergruppen og dennes tilknytning til grundforløbet og 2) en fortsat prioritering af varians og pluralitet som en central kerneværdi i det undervisningsmæssige virke. Billedet på bogens forside illustrerer således også to symbolske pointer: For det første at unge (som bøger) er forskellige, men også nogle der som oftest kan åbnes med et positivt udbytte til følge. For det andet at en væsentlig forudsætning for, at denne åbning sker, er, at de, der skal assistere med åbningen, trives og er i overskud og balance med sig selv.





# Kapitel 7

*Forslag til læsning*



## 7. Forslag til læsning:

Hvis du gerne vil vide mere om aktionsforskning i konteksten af lærere og undervisningsudvikling, kan følgende bøger anbefales:

James McKernan: Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner. Kogan Page, 1996

Altricher, Posh & Sommeth: Teachers Investigate Their Work: Introduction to the Methods of Action Research. Routhledge, 1993

Carr & Kemmis: Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research. Falmer Press, 1986

John Elliot: Action Research for Educational Change. McGraw-Hill Education, 1991

Hvis du gerne vil vide mere om undervisningsdifferentiering eller læse dig ind i diskussionen af undervisningsdifferentiering, kan følgende bøger/artikler anbefales:

Niels Egelund: Undervisningsdifferentiering status og fremblik. Dafolo

Methling, Striib & Jespersen: Inspiration til undervisningsdifferentiering. UVM, 1997

Hilling, Behrend & Sunesen: Undervisningsdifferentiering i kontekst. Munkholm Forlag, 2011

Binderup, Jørgensen & Rasmussen: Undervisningsdifferentiering og teknologi. Kvan

Kvan 75: Undervisningsdifferentiering. 2006

Karin Løvenskjold Svejgaard: Rød, gul og grøn - en metode til undervisningsdifferentiering, der virker. Nationalt Center for Erhvervspædagogik, 2011

Hvis du gerne læse dig ind i forskellige kritikker af mulighederne for detailstyring af undervisning, baggrunden for disse intentioner og mulige alternativer, kan følgende bøger/artikler anbefales:

M. W. Apple: Curricular Form and the Logic of Technical Control. Competence; Inquiries Into Its Meaning and Acquisition in Educational Settings. E. C. Short, University Press of America: 83 - 105. 1984

L. Cairns: Competency-Based Education: Nostradamus's Nostrum. Journal of Teaching Practice Vol. 12, No 1, p.1 -32. 1992

H. Johnson: The quest for the "competent" Teacher - An Historical Exploration of the Managerial Matrix and the Behaviourist Connection. Competence; Inquiries Into Its Meaning and Acquisition in Educational Settings. E. Short, American University Press. 1984

Jones & Moore: Education, Competence and the Control of Expertise. British Journal of the Sociology of Education Vol. 14, No. 4, 1993.

Prakash & Waks: Four Conceptions of Excellence. Teachers College Record, vol. 87(1): 81 - 101. 1985.

K. M. Zeichner: Alternative Paradigms of Teacher Education. Journal of Teacher Education , vol. XXXIV: 3 -9. 1983

Hvis du gerne vil vide mere om nogle af de temaer, som vi arbejdede med i aktivitetsgruppe I kan følgende bøger/artikler anbefales:

Gareth Morgan: Interests, conflict and power: Organizations as political systems. Kap. 6. i Images Of Organization. Sage 2006

Borchmann & Lindhardt: Doing almost the same for very different reasons a note on variations within the Aalborg PBL-model i (Kolmos, Fink & Krogh) The Aalborg PBL-model Progress, Diversity and Challenges. Aalborg Universitetsforlag, 2004

Metner & Storgård: Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik, Dafolo, 2008

Kurt Lewin: Field theory in social sciences: Selected theoretical papers. New York, Harper. 1951

Jocelyn Handy: Rethinking stress seeing the collective. Kap. 4 i T. Newton Managing Stress Emotion and power at work. Sage. 1995.

Pernille Strøbæk: Occupational Stress in Social Context: Exploring Social Practices of Occupational Stress Among Public Family Law Caseworkers in the Wake of the Structural Reform in Denmark. Ph.D. Thesis, 2011

Martin Hollis: Reason in Action: Essays in the Philosophy of Social Science. Cambridge University Press, 1995

Noemi Katznelson: Udsatte unge, aktivering og uddannelse - dømt til individualisering. Phd.-afhandling, 2004

Hvis du gerne vil vide mere om nogle af de temaer, som vi arbejdede med i aktivitetsgruppe II, kan følgende bøger/artikler anbefales:

Carsten Elbro: Læsning og læseundervisning. Gyldendal, 2006

Merete Brudholm: Læseforståelse - Hvorfor og hvordan. Akademisk forlag 2011.

Rita Dunn, Kenneth Dunn og Janet Perrin: "Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles", Allyn and Bacon, 1994, s. 17.

Spencer Kagan: Cooperative learning - undervisning med samarbejdsstrukturer. Alinea.

Helle Frehr: Bevægelse og læring i folkeskolen.

Kolmos, Fink & Krogh: The Aalborg PBL-model Progress, Diversity and Challenges. Aalborg Universitetsforlag, 2004

Rebecca T. Isbell: The Complete Learning Center Book. Gryphon House, 1995

Nygaard, Courtney & Leigh: Simulations, Games and Role Play in University Education. Libri publishing, 2012

Augusto Boal: Theatre of the Oppressed. London, 2000

Hvis du gerne vil vide mere om nogle af de temaer, som vi arbejdede med i aktivitetsgruppe III, kan følgende bøger/artikler anbefales:

Neil Warren: The Theory and Methodology of George Kelly. Brunel University, 1973

David McClelland: The Achievement Motive. Irvington Publishers, 1976

Christopher Hood: A Public Management for all Seasons? Public Administration Vol. 69 Spring 1991 (3-19)

Chandler, Barry & Clark: Stressing Academe: The Wear and Tear of the New Public Management. Human Relations September 2002 vol. 55 no. 9 1051-1069

Henrik Herløv Lund: New Public Management en principiel kritik. Kritisk debat. 2008

Nadja U. Prætorius: Livet som undtagelsestilstand. Psyke & Logos. 2004

Nadja U. Prætorius: Stress - det moderne trauma. Dansk Psykologisk Forlag, 2007

Catherine Casey: "Come, Join Our Family": Discipline and Integration in Corporate Organizational Culture. Human Relations January 1999 vol. 52 no. 1 155-178

David Collinson: Identities and Insecurities: Selves at Work. Organization August 2003 vol. 10 no. 3 527-547

Stanley Deetz: Discursive Formations, Strategized Subordination and Self-Surveillance. Kap. 9 i (McKinlay) Foucault, Management and Organization Theory: From Panopticon to Technologies of Self, Sage, 1998

Åkerstrøm & Born: Kærlighed og omstilling. - italesættelsen af den offentligt ansatte. Nyt fra Samfundsvidenskaberne, 2001

Bendt Pedersen: 'Selvstyrende arbejdsgrupper'. Phd.-afhandling Aalborg Universitet, 2008.

Jesper Tynell: Da medarbejderne blev en ressource. Specialeafhandling Roskilde Universitet, 2001

Kirsten Marie Bovbjerg: Motivation og mismod - Effektivisering og stress på offentlige arbejdspladser. Aarhus Universitetsforlag, 2012

Karen Lisa Salamon: Selvmål det evaluerede liv. Gyldendal, 2007

Andrew Friedmann: Industry and Labour. Macmillian, 1977





# Unge på kanten

I denne bog beskriver vi et udvalg af de aktiviteter, der blev foretaget af undervisere og vejledere fra Social- og Sundhedsskolen i Skive/Thisted/Viborg og Djursland-afdelingen under Randers Social- og Sundhedsskole i forbindelse med gennemførelse af projekt "Unge på kanten". Projektet, der var berammet på udvikling af differentieringspraksisser på Grundforløbet ved de to skoler, blev anlagt som et kompetence- og praksisudviklende aktionsforskningsprojekt. Blandt de teser, som styrede udformningen af projektets forskellige aktiviteter, var bl.a. 1) at differentieringsaktiviteter kan have mange forskellige udgangspunkter, og at disse udgangspunkter netop bør ses som mulige sådanne, 2) at vi allerede differentierer i meget af det, vi gør og fortsat kan bruge brede udgangsbestemmelser af eleven og elevens behov og situation som afsæt - og bløde dannelsesmål som retningsangivelse - for differentieringsinitiativer og 3) at læreren (og refleksiv og kritisk lærerbevidsthed) er en vigtig forudsætning for differentiering.